

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor : Bc. Blanka Gubánová

**UTVÁŘENÍ HODNOTOVÝCH ORIENTACÍ
U DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**FORMATION
OF CHILDREN'S VALUE ORIENTATIONS
OF OLDER PUPILAGE**

Praha, 2009

Vedoucí práce : PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D., vedoucí této diplomové práce za to, že mi po celou dobu sestavování jejího obsahu byla nápomocná, poskytovala mi cenné rady a usměrnila ve výběru dostupné literatury.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu. Souhlasím, aby byla uložena v knihovně Filozofické fakulty Univerzity Karlovy Praze a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze, dne 30. 3. 2009

Bc. Blanka Gubánová

ANOTACE

Cílem diplomové práce Blanky Gubánové nazvané *Utváření hodnotových orientací u dětí staršího školního věku* je pojednat o hodnotách, hodnotových orientacích a hodnotových systémech, které se utvářejí v procesu lidského vývoje. O tom, které hodnoty si jedinec osvojí, rozhoduje mnoho činitelů, které jsou součástí sociokulturního prostředí, v němž žije. Vztah mezi nimi je také proto předmětem pojednání 1. části (1. – 5. kapitola). Problematika hodnot, hodnotových orientací a hodnotových systémů je v této části nahlížena z různých perspektiv.

V 6. kapitole a v následující, 7. kapitole, jsou analyzovány vývojové etapy s cílem ukázat postupné zrání jedince, zejména vývoj sepepojetí, morální vývoj, který se zrcadlí v utváření jeho hodnotového systému a hodnotových orientací. Zvláštní pozornost je věnována období dospívání.

ABSTRACT

The purpose of the thesis of the author Blanka Gubánová titled *Formation of Children's Value Orientations of Older Pupilage* is to deal with values, value orientations and value systems which are formed in the process of the human development. There are many factors to be related to the adoption of individual's values which are the part of sociocultural environment where the individual lives.

The relation between them is therefore the object of the discussion in the first part (chapter 1 – 5). The issue of the values, value orientations and value systems are discussed from different perspectives.

In the sixth and following the seventh chapters we analysed the developmental periods to show the gradual human maturation, self-evaluation, moral development which is reflected in the formation of value systems and orientations. The special attention is paid to adolescents.

KLÍČOVÁ SLOVA

V diplomové práci s názvem *Utváření hodnotových orientací u dětí staršího školního věku* jsou tato klíčová slova:

hodnota
hodnotová orientace
hodnotové vědomí
hodnotový systém
interiorizace hodnot
motivace
normy
postoje
přesvědčení
socializační proces (socializace)
sociokulturní prostředí
transformace hodnot
utváření hodnotových orientací
výchova
vývoj osobnosti

OBSAH

Úvod	7
Cíl diplomové práce	8
Metody	9
1. VYMEZENÍ POJMU HODNOTA	
1.1 Pojem hodnota	10
1.2 Hodnota jako interdisciplinární pojem	14
2. HISTORICKÁ SONDA DO POJETÍ HODNOT	
.....	18
2.2 Hodnota v novověkém myšlení	15
3. SOUČASNÝ SVĚT HODNOT	
3.1 Krize hodnot a jejich přehodnocování	23
3.2 Hodnoty a preference současného člověka	26
4. VZTAH HODNOT K ČINITELŮM UZVÁŘEJÍCÍM HODNOTY	
4.1 Potřeby	29
4.2 Přesvědčení a postoje	30
4.2.1 Přesvědčení a postoje – obecná charakteristika	30
4.2.2 Utváření postojů	32
4.2.3 Psychologické hledisko utváření postojů	36
3.3 Zájmy	38
3.4 Motivace	39
5. HODNOTY A HODNOTOVÉ ORIENTACE	
5.1 Třídění hodnot	40
5.2 Hodnotový systém	46
5.2.1 Utváření hodnotového systému	48
5.3 Hodnotové vědomí a hodnotové orientace	50
6. VLIV SOCIOKULTURNÍHO PROSTŘEDÍ NA UTVÁŘENÍ HODNOTOVÝCH ORIENTACÍ	
6.1 Socializace jako cesta k hodnotám	56
6.1.1 První krok do světa hodnot	56
6.1.2 Socializační proces – brána přístupu k hodnotám	58
6.2 Výchova k hodnotám jako součást socializačního procesu	65
6.2.1 Výchovné styly a trendy – nástroj výchovy k hodnotám	68

7. VÝVOJ OSOBNOSTI

7.1 Vývojové etapy	75
7.1.1 Počátky vývoje	76
7.1.2 Vývoj sebepojetí	80
7.1.3 Morální vývoj	82
7.1.4 Dospívání	86
7.1.5 Starší školní věk v kontextu dospívání	88
7.1.6 Hodnoty v životě dětí staršího školního věku	93

Shrnutí	97
----------------------	----

8. EMPIRICKÁ SONDA

1. Úvod	99
2. Formulace výzkumného problému	99
3. Cíl	99
4. Východiska	100
4.1 Literatura	100
4.2 Dosavadní poznatky	100
4.3 Konstrukce vzorku	101
4.4 Užité pojmy	101
5. Předpoklady a úkoly	102
5.1 Předpoklady	102
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku	103
6. Metody a techniky užité v empirické sondě	103
6.1 Popis empirického šetření	104
7. Výsledky šetření a jejich interpretace	106
8. Závěry výzkumu	128
8.1 Obsahové závěry	128
8.2 Metodologické závěry	128
8.3 Diskuse s využitím získaných poznatků v praxi	128
Závěr	130

Seznam použité literatury	131
---------------------------------	-----

Seznam příloh k empirické sondě	133
---------------------------------------	-----

Příloha č. 1

Příloha č. 2

Příloha č. 3

Příloha č. 4

ÚVOD

Rozvoj společnosti si vyžaduje rychlé reagování na změny a řešení problémů, kterým nebyla v minulosti věnována náležitá pozornost. K nim můžeme přiřadit i problematiku hodnot a hodnotové orientace.

Hodnoty mají své místo v životě každého člověka, ovlivňují jeho jednání, povznášejí ho, odrážejí nazírání na svět. Hodnoty uspořádané do hodnotových systémů tvoří jakýsi opěrný bod, který stojí na počátku každé lidské aktivity, motivuje lidské snažení, determinuje cíl a posouvá ho kupředu.

V předkládané diplomové práci jsou nahlíženy hodnoty a hodnotové orientace jako významné konstitutivní složky vyspělé osobnosti člověka a jeho zaměřenosti.

Problém hodnot, jejich význam v životě člověka, vystupuje do popředí obzvláště v současnosti, v době společenských změn. Měnící se podmínky a způsob života nutí člověka přehodnotit svůj žebříček hodnot, který už nekoresponduje s nároky postmoderního světa. Avšak postmoderní doba současně prověří pevnost hodnot člověka, jenž nepodlehne tomuto vábení a jeho hodnotový systém zůstane nedotčen.

Konzumní společnost upřednostňuje hodnoty, které více vyhovují jejímu charakteru, ale ve své podstatě stojí na vratkých základech. Leskem konzumních hodnot jsou nejvíce okouzleni mladí lidé, kteří nejsou schopni poznat, co je pod jeho povrchem.

Rodina a škola – dvě významné výchovné instituce - by proto měly sledovat jeden společný cíl: usměrnit mladé lidi ve výběru hodnot, poukázat na negativní důsledky způsobené orientací na domnělé „hodnoty“ slibující uspokojení a úspěch. Obě instituce, podílející se na socializaci, stojí u zrodu hodnotových systémů a orientací, které si mladý člověk utváří, tudíž mají i moc jejich utváření ovlivnit.

Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce je přiblížit, jakým způsobem člověk dospívá k hodnotám, jakou roli v tomto procesu sehrává rodina, škola a všechny ostatní činitelé více či méně ovlivňující člověka.

O úzkém spojení člověka se společenskou skupinou, v níž žije, svědčí skutečnost, že v jeho individuálních hodnotách se odrážejí hodnoty společenské, v průběhu socializačního procesu interiorizovány. V této souvislosti nás zajímá, a také proto tvoří ústřední téma práce, způsob utváření hodnotového systému od raného období: v co vyústí, co je jeho hlavním obsahem u dospívající mládeže. Mladému, nezralému člověku, je podsouváno množství „hodnot“, mezi nimiž se stěží orientuje a nejčastěji po nich sáhne právě proto, že jsou přesvědčivé. Zde je hlavní poslání nejen rodiny, ale i pedagogů, kteří by měli mladého člověka nenásilně odklonit od cesty vedoucí k nepravým hodnotám a pomoci mu nalézt hodnoty pravé, smysluplné. Toto jejich pedagogické působení je v zájmu nejen jednotlivce, ale i společnosti, která má reagovat na změny.

Metody

Metoda, která byla užita při koncipování teoretické části diplomové práce, je komparace psychologických a filosofických pohledů na hodnoty a jejich utváření, budování hodnotových systémů jako celoživotního procesu každého jedince. Studijní materiál tvoří publikace K.Balcara (1991), O. Čačky (1997), D. Fontany (1997), J. Gráce (1979), P. Grahama (2004), dvojice autorů R. Havlíka a J. Koti (2007), J. Horáka (1996), I. S.Kona (1986), S. Kučerové (1996) dvojice autorů J. Langmeier a D. Krejčířová (1997), Z. Matějčka (1994), dvojice autorů Z. Matějčka a J. Langmeiera (1981), J. Pelikána (1997), dvojice autorů J. Piageta a B. Inhelderové (1997), P. Říčana (2004), také publikace kolektivu autorů katedry filosofie a sociálních věd PedF UK, kterými jsou M. Blažková, S. Dorotíková, N. Pelcová a J. Špůr,(1997), stejně jako odborné prameny J. Skalkové (2004) a B. Zbořila (1947).

Značná část diplomové práce je věnována vývoji a socializaci osobnosti, v jejichž průběhu se tvoří hodnotový základ. Jako cenný zdroj informací posloužily poznatky obsažené v publikacích Otty Čačky (1997), Langmeiera - Krejčířové (1997), Pavla Říčana (2004), Karla Balcara (1991), Davida Fontany (1997), Zdeňka Matějčka (1981), Jiřího Pelikána (1997), dvojice Radomíra Havlíka a Jaroslava Koti (2007) nebo I. S. Kona (1986).

Druhou, praktickou část diplomové práce, tvoří empirická sonda, která má odhalit, jaké hodnoty vyznávají dospívající věkové kategorie 13 – 14 let, zjistit priority hodnotových orientací u vybraného vzorku zmíněné věkové kategorie. Budou užity nejméně dvě explorativní techniky (dotazník, anketa, rozhovor, nedokončené věty).

1. VYMEZENÍ POJMU HODNOTA

1.1 Pojem hodnota

Hodnotami se zabývá filosofická disciplína, obecná teorie hodnot a hodnocení, **axiologie**.¹ Podle Špůra neobjevuje hodnoty, pouze obhájí skutečnost existence hodnot a hodnocení v životě člověka, jejich původ, důvod vzniku, v jaké podobě existují, zda jsou absolutní nebo relativní.² Dorotíková je přesvědčena, že přispívá k explicitnímu vyjádření hodnotového hlediska a tím i k úvahám o povaze bytí, poslání výchovy napomáhající rozvoji vzdělanosti a utřídění poznatků o skutečnosti.³

Hlavním zájmem axiologie je zkoumání podstaty a relativní, absolutní a objektivní platnosti hodnot, podíl subjektu a objektu na zrodu hodnot, co přináší proces hodnocení, podíl racionální a iracionální složky na něm, a v konečném důsledku hierarchie hodnot. Zkoumáním hodnot získáváme definice o specifikách životního stylu jedince i společenských skupin, celé epochy.⁴

Termínem *hodnota* je podle Kučerové označováno mnoho věcí a jevů. Mezi nejvyšší patří vlast, rodina, domov. Pro mnohé lidi má nejvyšší hodnotu svědomí, čest, pracovitost nebo poctivost. K věcem, které má člověk rád, si vytvořil citový vztah, jsou pro něj hodnotou. Hodnotou je pro něj vše, co je blízké jeho srdci, co obdivuje, čeho si váží.⁵

Pojetí hodnoty může být dvojí: 1. vše, co uspokojuje lidské potřeby a zájmy; 2. kulturní kategorie představující normy sociální mravní nebo estetické, ideály. Každé lidské období a v jeho procesu vzniklé teorie měly své definice hodnot, ačkoli podstata hodnoty nebyla nikdy zřetelně vymezena.⁶

Podobně pojímá oblast hodnot Zbořil. Řadí do ní vše, čemu připisujeme nějakou hodnotu, vypovídají-li o něčem pravdivě. Pojem hodnoty je také proto pojmu poznatku nadřazen, každý pravdivý poznatek je hodnotou, avšak ne každá hodnota je poznatkem.⁷

¹ GRÁC, J. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava : SPN, 1979, s. 16.

² ŠPŮR, J. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK. *Hodnoty a vzdělání*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, s. 29.

³ DOROTÍKOVÁ, S., tamtéž, s. 9.

⁴ KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – vzdělání*. Prešov : ManaCon, 1996, s. 46.

⁵ Tamtéž, s. 45.

⁶ Tamtéž, s. 65.

⁷ ZBOŘIL, B. *Problémy hodnoty, díl I.: Poznání, hodnocení a tvoření norem*. Ostrava : Oldřich Havlický, 1947, s. 11.

Zbořil dál zdůrazňuje, že skutečnost sama o sobě je bez hodnoty. Avšak je-li dána skutečnost do vztahu k lidským tendencím, docházíme ke kladným hodnotám, jsou-li pro nás určité věci přínosem, jsou-li překážkou, docházíme k hodnotám záporným. Zbořil připomíná, že termín hodnoty se zaměňuje s psychologickým pojmem *cit*, další se přiklání k pojmu *kategorie*. Hodnotou se dokonce chápe rovněž nositel hodnoty.⁸ Shoduje-li se něco s tendencí jednotlivce, jedná se o hodnotu individuální, shoda s tendencemi více lidí je kategorizována jako obecná hodnota. Reálnou hodnotu má pro člověka objekt působící na něj, v opačném případě – kdy na něj působit nemůže – má hodnotu potenciální.⁹

Na základě analýzy různých pohledů na pojem hodnoty Zbořil uzavírá, že pojem hodnoty je velmi široký, protože zahrnuje fyzické objekty, jejich kvality, duševní funkce, sociální instituce, kulturní výtvoř, všechny poznatky teoretické i praktické atd.¹⁰ Pojem hodnoty byl součástí všech základních logických kategorií.¹¹ Za maximum hodnoty pro člověka je považována hodnota všelidská, která má největší význam při vytváření obecných norem mravních.¹²

Další autor, analyzující pojem hodnota, Horák, jako příklad jedné z definice pojmu „hodnota“ zvolil definici amerického psychologa C. Kluckhorna:¹³ „*Hodnota je kulturně ceněnou preferencí nějaké věci, nebo věci, lidí, institucí, nebo nějakého druhu chování.*“ Při hledání základu hodnot Horák odkazuje na lidské činnosti vycházející z potřeb a zájmů lidí. Za pojmem „hodnota“ spatřuje souhrn vztahů člověka ke světu odpovídající jeho pojmání a poznání skutečnosti, zkušenostem, vzorům, ideálům nebo cílům, a také citovém vztahu k této skutečnosti. Odvolává se na J. Světlého, který pojímá hodnoty jako: 1. objektivistické (za hodnoty považuje kvalitu věcí, projevující se v souhrnu jejich vlastností), 2. subjektivistické (za hodnoty jsou vlastním hodnocením subjektu, objektivně neexistují), 3. relacionistické (hodnotu podmiňuje kvalita objektu a také subjektu, jenž hodnotí a 4. instrumentalistické (hodnoty jako nástroje uspokojování potřeb).¹⁴

Grác oponuje, že zájmy s hodnotami nelze ztotožňovat, protože zájmy jsou ze subjektivního hlediska kladné, zatímco člověk může uznávat hodnoty, které mu nejsou blízké. Stejně tak můžeme charakterizovat postoje, které se neztotožňují s hodnotami,

⁸ ZBOŘIL, B., 1947, s. 184.

⁹ Tamtéž, s. 187.

¹⁰ Tamtéž, s. 193.

¹¹ Tamtéž, s. 174.

¹² Tamtéž, s. 205.

¹³ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace, 1. díl.* Liberec : Technická univerzita, 1996. s. 14. In KLUCKHORN, 1995, s. 388.

¹⁴ Tamtéž, s. 15. In SVĚTLÝ, J. *Hodnoty a hodnocení.* Praha : 1977, s. 62.

protože hodnota se pojí s objektem, postoj s reakcí subjektu na objekt.¹⁵ To, co zdůrazňuje Grác, je hodnoticí komponent u každého postoje, jímž může a nemusí vyjádřit hodnotu. Postoje odrážejí hodnotu, ceníme-li si na osobách nebo věcech něčeho. Tato skutečnost vede k tvrzení, že hodnoty jsou vyjádřeny postoje, avšak postoje jsou širě vymezeny – postoj může být k vyjádření hodnoty indiferentní.¹⁶

Hodnoty se také pojímají jako motivy, což je jejich další specifikum. Grác ve své knize zmiňuje Krecha¹⁷, podle něhož mohou být hodnoty i cílem, přijímá-li člověk hodnoty pro sebe a Matuszewicz¹⁸, jenž považuje hodnotu za kritérium výběru cíle lidského snažení.

O Matuszewiczovi¹⁹ se zmiňuje rovněž Čáčka, který na adresu hodnot prohlašuje: „*Hodnota je kritériem výběru cílů.*“ Hodnotu lze nahradit významem, jež uděluje jedinec věci nebo jevu, který je potenciálním cílem vynaloženého úsilí.²⁰ Jelikož jsou pro člověka patřícího do nějaké společnosti hodnoty „normativní preference“ jejich cílů, jsou z Čáčkova pohledu osvojované přístupy obecně společensky přijímané pasivní interiorizací, dokonce se podobají dogmatům.²¹

F. Krejčí²² se k hodnotě vyjádřil následovně: „*Hodnota je to, oč se má člověk snažit, co stojí za to, aby se stalo předmětem jeho chtění.*“

Velmi přínosná bylo Goblotovo dělení hodnot na hodnoty cílů a hodnoty prostředků. Člověk má své tendence a cíle, tedy hodnoty nezávislé na pocitu slasti a bolesti. „Dobra“ jsou dobra o sobě, specifické dokonalosti, jejichž transformace na hodnoty pro člověka je vedena pocitem radosti a slasti.²³

Realista a teoretik hodnot Ralf B. Perry vidí původní zdroj hodnoty v zájmu. Objekt získá hodnotu, je-li o něj projeven zájem. Ve srovnávání hodnot Perry užívá 4 pojmů: správnosti, intenzity, preference a inkluzivnosti (obsaženosti). Principy intenzity, preference a inkluzivnosti určují kvantitu zájmu.²⁴ Podle Perryho není možné srovnávat hodnoty, jejichž objekty patří k různým řádům preference.²⁵

¹⁵ GRÁC, J., 1979, s. 28.

¹⁶ Tamtéž, s. 29.

¹⁷ Tamtéž, s. 32.

¹⁸ Tamtéž, s. 35.

¹⁹ ČÁČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno : Doplněk, 1997, s. 334. In MATUSEWICZ, C., 1975, s. 30.

²⁰ Tamtéž, s. 334. In KŘIVOHLAVÝ, J., 1997, s. 168.

²¹ Tamtéž, s. 334.

²² Tamtéž, s. 335. In KREJČÍ, F., 1930, s. 311.

²³ ZBOŘIL, B., 1947, s. 70.

²⁴ Tamtéž, s. 73, 79.

²⁵ Tamtéž, s. 81.

Josef Tvrđý, nejvíc ovlivněn Masarykovou filosofií, je přesvědčen, že hodnoty se objevují tam, kde je naznačena sebemenší tendence (nevědomá, podvědomá nebo vědomá. Právě tendence nám pomůže porozumět hodnotám, které jsou subjektivní.²⁶ Kučerová podtrhuje Tvrďého přesvědčení, že i hodnoty s největší objektivitou, jakými jsou hodnoty všelidské, závisejí na svých subjektech.²⁷

Do popředí se proto dostává soulad činitelů hodnotícího a hodnoceného. Podle subjektivistické teorie D.W. Pralla utváří hodnotu proměnlivý zájem, rozhodující je libost nebo nelibost, souhlas nebo nesouhlas, a to za cenu znevažování objektivní skutečnosti podílející se na vzniku hodnot. Je-li zájem měřítkem hodnoty, platí to i naopak – hodnota je měřítkem zájmu. Pro hodnotu je subjektivní zážitek rozhodující, protože ji konstituuje.²⁸

Masarykův žák In. Arnošt Bláha vidí hodnoty jako nezávislé na naší vůli, náladách, zájmech. Avšak hodnoty nelze považovat za subjektivní, neboť se na hodnocení věcí a jevů podílí rozum.²⁹

Platónský intuitivní idealista Hermann Lotze kladl důraz na cit, který nás vede do vztahu se světem hodnot, mírou hodnot je slast různé kvality, protože cit nás směřuje k objektům.³⁰

Na závěr této části se opět vrátím ke Kučerové a jejímu pojednání o hodnotě a vztahu člověka k nim. Člověk hodnoty objevuje, vytváří způsobem života, který žije. Hodnoty nabývají jevy odpovídající lidským potřebám, každá potřeba si najde svůj objekt. Jevy se přemění v kulturní a životní hodnoty. Hodnoty takto utvářené mají svůj původ v individuálních prožitcích a zkušenostech s osvojováním světa. Subjektivní hodnoty mohou vyvolat konflikty kvůli jejich rozdílnosti u lidí. Nicméně tato rozdílnost není překážkou shody mezi lidmi. V společenském soužití je překážkou různá míra obecnosti, v níž se uplatňují potenciální hodnoty mezi lidmi. Rozmanitost lidských prožitků se snoubí s rozmanitostí předpokladů, z nichž vyrůstají potenciální hodnoty. Člověk s ochuzenou paletou hodnot nemá nárok proniknout do bohatšího světa hodnot. Jsou-li osobní hodnoty v souladu s biografií člověka, potom obecné a skupinové hodnoty jsou v souladu s jeho situací a životními podmínkami. Jsou-li osobní hodnoty v souladu se životem člověka,

²⁶ ZBOŘIL, B., 1947, s. 92.

²⁷ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 66.

²⁸ Tamtéž, s. 67.

²⁹ ZBOŘIL, B., 1947, s. 93.

³⁰ Tamtéž, s. 116.

potom obecné a skupinové hodnoty odpovídají zaměření a celkové situaci lidí. Hodnotou se pro jednu skupinu lidí může stát jev pro další skupinu nepřijatelný.³¹

Kučerová nastoluje otázku, zda platí objektivní hodnoty absolutně, a současně argumentuje tvrzením, že hodnota neexistuje v žádné čisté podobě jako substance, predikát nebo kvalita odtržené od hodnotícího subjektu. Kupříkladu „dobro“ je spojeno vždy s konkrétní osobou. Existuje něco, co je společné duchovním hodnotám člověka od nejstarších historických dob až po současnost. Počítáme mezi ně umělecké výtvary, ideály. Avšak samy o sobě nejsou věčné. Věčný je princip, který tvoří hodnoty, stejně jako je věčná lidská touha po svobodě, pravdě nebo kráse.³²

1.2 Hodnota jako interdisciplinární pojem

Pojem „hodnota“ má v odborné literatuře interdisciplinární význam. Setkáváme se s ním v politické ekonomii, v matematice, v elektrotechnice, v potravinářském průmyslu nebo vodohospodářství. Jelikož při odhalování psychologické podstaty tohoto pojmu bude nejvíc nápomocné jeho interdisciplinární pojetí, Grác doporučuje zaměřit se na společenské vědy, zejména filosofii, sociologii a etiku jako vědy nejtěsněji spojeny s psychologickými disciplínami.³³

Kučerová taktéž vidí zdroj studia hodnot v antropologických oborech, které čerpají z empirických výzkumů hodnotových orientací.³⁴

Ve filosofii se obecně hodnotami rozumí význam připisován věci nebo činnosti, jež uspokojují lidskou potřebu.³⁵ Filosofie z pohledu Kučerové pomáhá rozkrýt problémy civilizace tím, že podněcuje k tázání se po cílech, způsobu jednání s cílem dosáhnout dobra, ctnosti, nejvyšších hodnot. Otázky po osudu civilizace vedou k úvahám o definicích hodnot, jejich třídění s hierarchizací. Jednou ze základních otázek je, jak vést člověka k pravým hodnotám, jsou-li nějaké. S axiologickou problematikou se vyrovnávaly téměř všechny humanitní vědy: obecná psychologie, vývojová a sociální psychologie, sociologie,

³¹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 67.

³² Tamtéž, s. 68.

³³ GRÁC, J., 1979, s. 16.

³⁴ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 49.

³⁵ GRÁC, J., 1979, s. 16.

psychiatrie, kulturní antropologie. Později se zformovala samostatná filosofická disciplína.³⁶

V sociologii je hodnotou libovolný materiál nebo objekt, idea nebo instituce, předmět, k němuž jednotlivec nebo skupina zaujímá postoj, hodnotí jej. Hodnoty se stávají základním hodnotícím principem společenského významu příslušníků skupiny. Tato vědní disciplína dělí hodnoty na životní a kulturní. Životními hodnotami označuje zdraví, blahobyt, rodinné štěstí, práci, jež tvoří hierarchii na základě prožitků jednotlivce, pod vlivem mínění společenské skupiny.³⁷

Psychologie ve zkoumání hodnot nezaostává, ačkoli se problematice hodnot a hodnotových systémů začala věnovat větší pozornost v 70. letech 20. století.³⁸ Hodnotu jako výraz dialektické souvislosti subjektivně-objektivního vztahu zkoumá z hlediska svého předmětu. Setkáváme se se specifickými psychologickými vymezeními, podle kterých hodnotu získá objekt hodnotovým postojem subjektu, jak zdůrazňuje Viewegh. Homola upřesňuje, že hodnota svědčí o tom, že něčemu připisujeme cenu. Z uvedeného vyplývá, že v psychologii je přístup k hodnotám odlišný a spočívá v probádání těch psychických jevů (procesů, vlastností, stavů), které jsou důležitým činitelem při vzniku či změně hodnot nebo se podílejí na hodnotových orientacích.³⁹

V psychologii jsou hodnoty „*zobecněním snahových tendencí člověka, opírajícím se o jeho zkušenosti a ideje, jsou tedy zpravidla formovány každým jedincem z jeho subjektivního hlediska, což dokládá i jejich jedinečnost a vazba k vlastní osobě*“.⁴⁰ Čačka poukazuje na skutečnost, že pojmy hodnota, hodnotové vědomí neboli hodnotový systém, anebo hodnotící vědomí a hodnotová orientace dosud chybí v psychologii osobnosti, a také ve struktuře osobnosti.⁴¹

Při vymezování a vysvětlování hodnot si psychologie často pomáhá potřebami. Vlácil charakterizuje hodnoty jako prvky vnějšího prostředí, schopné uspokojit potřeby. Podle Vondráčka (1964) má hodnotu to, co uspokojuje potřebu.⁴² Grác ztotožňuje potřebu

³⁶ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 49.

³⁷ GRÁC, J., 1979, s. 120.

³⁸ Tamtéž, s. 21.

³⁹ Tamtéž, s. 22.

⁴⁰ ČÁČKA, O., 1997, s. 332.

⁴¹ Tamtéž, s. 333.

⁴² Tamtéž, s. 30. In VLÁČIL, J., 1972, s. 206.

s hodnotou, avšak hodnota je vymezena jako širší pojem z toho důvodu, že není vše potřeba, co je hodnota.⁴³

Grác si všímá vztahu hodnot k psychickým jevům, které lze určit ze dvou hledisek, a to:⁴⁴

a) jak hodnoty souvisí s těmito psychickými jevy

b) jak se hodnoty od těchto jevů liší

Vzhledem k těmto skutečnostem není pochyb o tom, že pojem hodnota navazuje na psychický mechanismus. Mnozí se autoři při psychologickém vymezení hodnoty odvolávají na postoje a zájmy, což navozuje otázku, zda postoj nebo zájem neobsahuje už hodnotu a zda hodnota je zvláštním psychologickým pojmem a existuje v systému psychologických pojmů.⁴⁵

Grác poukazuje na samostatnost existence termínu hodnota především z toho důvodu, že ho nelze při vysvětlení psychických jevů nahradit motivačními termíny, a to z následujících důvodů:⁴⁶

1. Pojem hodnota má souvislost se zájmy, nicméně je pojmána širše a může existovat bez zájmu, a zájem hodnotu implikuje.
2. Pojem hodnota má souvislost s postoji – hodnoty jsou vyjádřeny v kladných nebo záporných postojích k věcem a jevům světa, které mají pro jedince určitý význam. Postoj na rozdíl od hodnoty je širší pojem.
3. Pojem hodnota má souvislost s potřebou proto, že to, co je potřebou, je současně i hodnotou. Avšak hodnota je ve srovnání s potřebou pojem širší, tj. to, co je hodnota, nemusí být potřebou.
4. Jsou hodnoty, které mají souvislost s motivací – v motivačním modelu mají komplementární funkci.
5. Incentivní vlastnost některých jevů znamená, že je můžeme chápat podle způsobu, jak vystupují: některé vystupují jako cíle a ideály. Kritériem cílů a ideálů je právě hodnota.

⁴³ GRÁC, J., 1979, s. 31.

⁴⁴ Tamtéž, s. 25.

⁴⁵ Tamtéž, s. 27.

⁴⁶ Tamtéž, s. 35.

Je žádoucí zdůraznit, že vymezení pojmu hodnota ve společenských vědách není v rozporu, neboť každý vědní obor upřednostňuje své vlastní hledisko, vlastní metodologický přístup (filosofie z hlediska axiologického, sociologie ze společenského, etika z hlediska mravního). Avšak je třeba mít na paměti, abychom při psychologickém vymezování neopomněli jeho interdisciplinární charakter. V praxi to znamená, že osvětlení problému, tj.aspektu postojů např. mládeže k povolání, času nebo penězům, má širší dosah.⁴⁷

⁴⁷GRÁC, J., 1979, s. 23-24.

2. HISTORICKÁ SONDA DO POJETÍ HODNOT

V této kapitole se zaměříme na podrobnou analýzu pojmu hodnota v jednotlivých historických epochách, představíme různé směry a koncepce, k jejichž zrodu dali podnět myslitelé, kteří na hodnotu nahlíželi prizmatem doby, v níž žili.

Pelcová poukazuje na Sokratovu ideu dobra jako měřítko hodnot. Tímto způsobem pojatá hodnota má svůj počátek zrodu v antickém myšlení – v dimenzi bytí, z čehož plyne, že základní význam hodnot v antice a křesťanství je povahy ontologické. Člověk se ve vytváření hodnot stává aktivním, dokonce natolik, že přebírá svůj podíl – spolupodílí s na hodnotách. Sokratovská otázka nastolila ontologický problém hodnot jako měřítka k hodnocení. Konec metafyziky byl předznamenán osvícenstvím, které za nejvyšší hodnotu považovalo rozum. Hodnota se stává normou lidského jednání.⁴⁸

Problém hodnoty se objevuje s moderní dobou, starší filosofie neznala tento termín. Moderní filosofie stejně jako moderní axiologická teorie, má své kořeny ve filosofii antické. Platonovy ideje jsou samotným jejich objevitelem považovány za pravzory hodnot věcí, dokonalých jsoucen. Neznal rozdíl mezi jsoucnem a hodnotou.⁴⁹

Význam Platonovy filosofie pro pochopení hodnot zhodnotila Dorotíková. Píše, že jeho filosofie, orientována na člověka, hledajícího harmonii v životě, vede ke skutečným hodnotám. Duše mu byla rádcem i průvodkyní, na cestě k pochopení světa a ve věčném zápase o opravdové hodnoty. Platónské pojetí světa hodnot našlo svůj výraz v hodnotovém systému křesťanství. Bůh je absolutní hodnotou současně výchozím bodem křesťanské představy o světě. Svět hodnot středověkého člověka byl zvnitřněním jeho prožitku víry, jako nezpochybnitelné pravdy zakotvené v křesťanství. Hodnotový systém středověkého člověka tímto získal jasné vymezení, byl reflexí na pravdu, již bezmezně věřil.⁵⁰

Stoikové v čele se svým významným představitelem Senecou spatřovali hodnotu jsoucna především v jeho kráse, která byla výrazem harmonie světa.⁵¹ Na rozdíl od skepticismu, který pojímá hodnoty subjektivisticky, stoicismus je považuje za objektivně

⁴⁸ PELCOVÁ, M. IN SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 67.

⁴⁹ ZBOŘIL, B., 1947, s. 16, 19.

⁵⁰ DOROTÍKOVÁ, S. IN SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 8.

⁵¹ ZBOŘIL, B., 1947, s. 37-38.

platné. Přínos skeptiků je avšak v tom, že vytvořili podle autora nové pojetí hodnoty jako vztahu přispívající k formulaci moderní teorie hodnot.⁵²

Novověké pojetí světa bortí pevnou půdu pod nohama v podobě křesťanských dogmat, která vymezovala hranice jeho jistot a poznání. Středem zájmu a objektivního poznání se stává příroda, která se stává nejvyšší hodnotou a člověk je její nedílnou součástí. Tato symbióza ho nutí přehodnotit svůj hodnotový systém a stanovit nová hodnotová kritéria.⁵³

Tím, kdo zahájil novodobou filosofickou reflexi, byl podle Kučerové Immanuel Kant, který proti tradiční metafyzice nekriticky pojatých podstat postavil metafyziku postulátů, z níž se zformovala idealistická filosofie hodnot. Byla to filosofie hodnot s typickým dualismem světa přírody (fenoménů) a světa mravnosti (noumentálního).⁵⁴ Kantovým cílem podle Peškové bylo nalézt bytostná určení specificky lidského způsobu bytí, jednání podle mravního zákona.⁵⁵

Podrobněji se Kantovým vkladem do axiologické problematiky zabývá Špůr, který spatřuje základ pro ujasnění vztahu hodnot a hodnocení v Aristotelově dělení rozumu na teoretický a praktický. Je třeba zdůraznit, že nebyl zakladatelem axiologie jako samostatné disciplíny, ani pojmu hodnota. Z moderní axiologické myšlenky vychází Kantovo povinování (Sollen) jako součást lidské bytosti, jednající na základě principů. Aniž by užíval termínů z axiologie, nastolil hodnotový problém: v jednání člověka se objevuje hodnocení a současně je vznesena otázka po původu kritéria hodnocení svého jednání.⁵⁶

Kant pojímal mravní a priori čistě formálně, proto se nezabýval teorií hodnot, tj. nechápal je jako materiální hlediska dobrého a zlého. Nicméně, položil základ pro vznik teorie hodnot již zmíněným rozlišením rozumu teoretického a praktického, ale i jeho pojetí morálky. Nejvíc přispěl svou teorií postavené na schopnosti člověka posuzovat estetickou stránku věcí.⁵⁷ Ve své Kritice soudnosti nachází v člověku schopnost vidět věci „účelově“. Připravil půdu pro subjektivistickou teorii hodnot vycházející z předpokladu, že v subjektu je a priori dán náhled věcí z hlediska jejich hodnoty pro nás.⁵⁸ Kantova teorie estetická je

⁵² ZBOŘIL, B., 1947, s. 40, 44.

⁵³ DOROTÍKOVÁ, S. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 8.

⁵⁴ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 50.

⁵⁵ PEŠKOVÁ, J. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 27.

⁵⁶ ŠPŮR, J. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 30.

⁵⁷ Tamtéž, s. 33.

⁵⁸ ŠPŮR, J. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 34.

nahlížena jako prateorie hodnot. Nedostatečné bylo jeho pojetí mravního vidění světa jako hodnotového vztahu. V každém případě Kant dal podnět ke vzniku teorie hodnot jako relativně samostatné filosofické disciplíny.⁵⁹

Dobro, krása a pravda jsou považovány za nejvyšší normy, nazývanými hodnotami, také novokantistou Wilhelmem Windelbandem. Máme je na mysli vždy, když mluvíme o světě.⁶⁰

Rickertova filosofie hodnot je založena na protikladu přírody a kultury. Kultura má hodnoty, uskutečňuje je; příroda hodnoty nemá. Hodnoty mravní, náboženské, vědecké jsou objektivně platné, na nás nezávislé.⁶¹ Filosofii zajímají absolutní hodnoty nehledě na čas a místo. Kulturně historická zkoumání jsou zaměřená na uplatnění absolutních hodnot v konkrétních podmínkách, kde rozhoduje čas a místo.⁶²

Pozitivisté, neopozitivisté a do určité míry neorealisté abstrahovali od konkrétního obsahu hodnot, který považovali za nemožný vědecky ověřit. Axiologii měli za pouhou teorii, na níž leží úkol vysvětlit, co je hodnota, druhy hodnot.⁶³ Čačka se zaměřuje na neopozitivismus vyzdvihující „dobro“ a „krásno“ jako výraz našeho subjektivního vztahu k jevu nebo předmětu. Odmítá skutečnost, že hodnotové vlastnosti jsou obsaženy v objektu. Idealismus vidí v hodnotě „nadpřirozenou podstatu“, jejíž původ nezná naše zkušenost.⁶⁴ Pozitivist John Stuart Mill požadoval pevnou stupnici hodnot (norem), která by zaručovala objektivní hodnocení. Tento systém hodnot a současně norem Mill nazval systémem teleologickým.⁶⁵ U myslitelů-pozitivistů teorie hodnot byla chápána více z psychologického hlediska.⁶⁶ Jeden z nich – pozitivista František Krejčí - volil ontologické pojetí hodnot a hierarchie jsoucna pro něj představuje současně objektivní stupnici hodnot.⁶⁷

N. Hartmann mluvil o vlastní nezávislé říši hodnot, přičemž kritériem hodnoty je samo vědomí hodnoty. Relativitu hodnot odůvodňoval jejich projevem pouze na určitých předmětech, za určitých podmínek, včetně historických, a ne pro každého.⁶⁸ „Hodnota je

⁵⁹ Tamtéž, s. 35.

⁶⁰ ZBOŘIL, B., 1947, s. 109.

⁶¹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 51.

⁶² Tamtéž, s. 52.

⁶³ Tamtéž, s. 56.

⁶⁴ ČAČKA, O., 1997, s. 332.

⁶⁵ ZBOŘIL, B., 1947, s. 59.

⁶⁶ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 53.

⁶⁷ ZBOŘIL, S., 1947, s. 97.

⁶⁸ ZBOŘIL, B., 1947, s. 54.

to, k čemu se směřuje.“⁶⁹ Zbořil upřesňuje, že Hartmann nazírá na hodnoty jako na kvality materiální, které nelze definovat a svým způsobem bytí připomínají platónské ideje, na něž se pohlíží z duchovní stránky.⁷⁰ Z toho plyne, že vědění o hodnotách apriori je emocionální, tj. „cítění hodnot“, neboli primární vědomí hodnot. Hartmann k němu přidává ještě sekundární, tj. intelektuální vědomí hodnot. Relativita hodnot pro Hartmanna znamená omezenost: buď se projeví jen na určitých předmětech anebo jsou hodnotami jen pro určitého člověka, anebo se každé historické období vyznačuje jinými, příznačnými hodnotami.⁷¹

Hartmann, stejně jako M. Scheler nebo J. B. Kozák se staví za hodnoty jako objektivní kvality. Scheler do soustavy hodnot nepočítal pravdu, neboť kvalitou není.⁷² Zbořil vysvětluje Schelerovo stanovisko: Hodnoty nelze stavět na lidských pocitech a zážitcích. Lze je absolutně poznat, protože jsou dány apriori.⁷³

Kritický realista, H. Höffding vidí hodnotu tam, kde existuje nějaká živá totalita, kterou představuje buď individuum nebo společnost, snažící se uplatnit vůči světu. Hodnota se mění v závislosti na podmínkách trvání společnosti (osobnosti).⁷⁴

Předním teoretikem hodnot amerického neorealismu byl R. B. Perry, který přetransformoval hodnoty na zájmy. Je přesvědčen, že po celý život je typický zájem (interes), pramen hodnoty, protože každý objekt interese je současně hodnotou. O hodnotě se vyjadřuje jako o specifickém vztahu, do něhož věci mohou vstoupit s nositelem interese. Interes je pro hodnotu konstitutivní. Avšak tento způsob psychologického přístupu k hodnotě, jako jednostranně uplatněného objektu zájmu, může mít za následek skeptický subjektivismus.⁷⁵

Fink poukazuje na vyvrcholení problému hodnot v Nietzscheho trojím boji: boj proti tradiční morálce, ontologii a křesťanství. Nietzscheho zásluha tkví v zavržení proměny dějin hodnot. Jeho snaha podstaty hodnoty samé vytvořit hodnotový systém vcelku se dá považovat za pokus o objevení, kterou nelze pod vlivem novověkého myšlení dávat do spojitosti s ideou. Hodnoty jsou tvořící vůle k moci, nikoli jednotlivce. Fink zdůrazňuje

⁶⁹ Tamtéž, s. 55.

⁷⁰ Tamtéž, s. 126.

⁷¹ Tamtéž, s. 127.

⁷² KUČEROVÁ, S., 1996, s. 66.

⁷³ ZBOŘIL, B., 1947, s. 123.

⁷⁴ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 53.

⁷⁵ Tamtéž, s. 56

důsledky ukončení transformace hodnot počínaje platónskou ideou k Nietzscheho ideálu, které vedlo až k duchovní prázdnotě způsobené přetechnizováním společnosti.⁷⁶

Franz Bretano, v němž fenomenologové spatřovali „pilíř“ teorie hodnot, byl toho názoru, že hodnota má stupně - „něco je lepší než druhé“, tj. je „lepší“ to, co je právem více milováno, což v praktickém životě znamená upřednostňování dané věci a tuto preferenci určuje pud nebo zvyk.⁷⁷

Filosofie meziválečného a poválečného období – existencialismus – apeluje na hodnotu člověka, pomáhá mu objevit zákoutí jeho vnitřního světa. Veškeré úsilí směřuje k odhalení pravé lidské hodnoty. Pro existencialisty byl svět hodnot prostorem pro svobodnou lidskou kreativitu. R. Polin pojímá hodnocení jako svobodnou tvorbu hodnot, které je možné poznávat pouze zřením.⁷⁸

⁷⁶ PELCOVÁ, M. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 68-69.

⁷⁷ ZBOŘIL, B., 1947, s. 120.

⁷⁸ Tamtéž, s. 57.

3. SOUČASNÝ SVĚT HODNOT

Jak napovídá název této kapitoly, zaměříme se nyní na současné pojetí hodnot, volbu hodnot v návaznosti na postmoderní vývoj společnosti, na globalizování světa. Poukážeme na odpovědnost rodiny a školy za utváření hodnotových orientací mladých lidí, připravenost těchto institucí nalézt a nahradit staré normy a hodnoty hodnotami novými, aktuálními, ale pozitivními a smysluplnými. Tomuto procesu musí zákonitě předcházet přehodnocení starých hodnot, které znamená hlubší analýzu atmosféry doby, v níž žijeme a přiznání jejích negativních stránek. To je jediný způsob, jak odhalit příčiny krize hodnot a najít východisko z ní.

Přehodnocování hodnot je důležitý proces, který vytyčí úkoly pro ty autority, které budou mít výsadní podíl při utváření hodnot aktuálních.

3.1 Krize hodnot a jejich přehodnocování

Každé setkání s výdobytky civilizace, nevyjímaje lidskou komunikaci, je podle Kučerové poskytnutí možnosti k pochopení života se všemi jeho stránkami. Především poskytuje příležitost osvojit si hodnoty užitečné pro realizaci v praxi, kterou je společnost (chování, řeč, literatura). Je nezbytné, aby si ve vztahu k duchovní kultuře každý jedinec osvojil obecné lidské hodnoty i hodnoty svého národa.⁷⁹

Havlík poukazuje na ekonomický vývoj, migrace, osídlování měst způsobil nemalé otřesy také v duchovní oblasti společenského života. Zasáhly především do té doby pevné hodnotové soustavy v důsledku sekularizace, ideologických krizí, vzrůstající anonymity vztahů, pronikáním mimoevropských kultur.⁸⁰

Celospolečenský vývoj, nesoucí s sebou řadu změn, vyvolává zákonitě stav zvaný anomie, kdy se hroutí staré normy a hodnoty, dochází ke snížení sociální kontroly, avšak nejsou ihned nahrazeny jinými. Důsledek anomie může naopak přinést do společnosti negativní jevy – sociálně deviantní – zasahující věkovou skupinu nejcitlivější, jimiž jsou pubescenti a adolescenti.⁸¹

⁷⁹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 207.

⁸⁰ HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2007, s. 37.

⁸¹ Tamtéž, s. 39.

Skalková se zaměřuje na důsledky globalizace, která nepřináší jen problémy, ale především nový způsob života.⁸²

Důsledky globalizace Kučerová shledává v přehnané starosti o materiální stránku lidského života v tržní společnosti, která způsobila přerod v soustavě hodnot, opomíjí to, co dělá člověka opravdovým člověkem - duchovní statky. Společnost založená na konzumentském hédonismu, materialismu a úspěchu za každou cenu vnucuje „své“ hodnoty a část dokonce brojí proti „hodnotám přežitým“ tím, že popírá nezištnost, šlechetnost, hloubku lidských vztahů, velkomyslnost. Další hodnoty mění tím, že vytváří z nich nové formy zábavy a vydává je za všední, přístupné všem. Postoje a hodnotové orientace tohoto druhu najdeme u všech společností na úpadku. Kučerová uvádí jako příklad Řím se svým „*nedostatkem společných duchovních hodnot, bohatstvím a chudobou, požitkářstvím a přesycením, hladem po zábavě a po vyražení, ale i po vysvobození, ...*“.⁸³

Svět „druhé přírody“ tvoří věci materiální podstaty, a také složitá síť vztahů. I v tomto světě je třeba počítat s tím, že zde nenacházíme jen kladné hodnoty, protože jsou výtvary, nad nimiž ztrácí kontrolu, dokonce ho zotročují. Svět se člověku odcizuje, stává se pro něj souborem prostředků, které ho omezují ve své svobodné volbě, často ohrožují.⁸⁴

Globalizováním světa vystupují do popředí nové, dosud neznámé jevy, na něž lidé musí reagovat: buď se přizpůsobí, akceptují je nebo je odmítnou. V důsledku globalizace se rozšiřuje spektrum globalizačních vlivů působících zejména na mládež protikladně. Individualismus, materialismus, povrchnost a svobodomyslný způsob života se dostává do rozporu s pravidly a normami, jež zastupují rodina a škola. Nová podoba světa si žádá nové přístupy, jednání, učení se novým rolím, tvoří nový systém mravních a kulturních hodnot.

Pelcová⁸⁵, stejně jako mnozí další odborníci se shodují v tom, že výchova, vzdělávání a systém hodnot se dostaly do hluboké krize.

⁸² SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004, s. 87.

⁸³ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 134.

⁸⁴ Tamtéž, s. 48.

⁸⁵ PELCOVÁ, N., In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 57.

Kučerová spatřuje krizi, již prochází současná civilizace, výchova a vzdělání, v krizi hodnotových systémů. Krize je následkem neznalosti norem, jejich nedostatečné vážnosti. Výrazná změna hodnotového a morálního vědomí je spojena s koncem totality a nového vývoje po roce 1989. Později byly zjevné další indicie krize projevující se netolerancí ke skupinovým hodnotám.⁸⁶

Abychom byli schopni vyjít z krize hodnot, je třeba odhalit její kořeny, které z našeho pohledu sahají až samé podstatě lidského jednání. Každé lidské jednání je podloženo motivem. Jedná-li jedinec jen z popudu svých sobeckých zájmů, nerespektuje žádné hranice, které usměrňují jeho chování, chybí mu korektor v podobě mravních norem a měřítko pro nastavení hodnot, jež by měly obecnou platnost a vážnost. Takový člověk pojímá do svého hodnotového systému hodnoty živelně, aniž by přemýšlel o jejich významu pro sebe sama. Je poháněn požadavkem uniformity, který nastavila postmoderní společnost. Pro ní je typické přizpůsobení se „normám“ konzumu a úspěšnosti za každou cenu.

Blažková se obrací do minulosti, kde filosofie a etika 20. století volá po „přehodnocení všech hodnot“ (původním autorem tohoto požadavku byl F. Nietzsche), protože to vyžadovala duchovní atmosféra doby, která převládá až po současnost. Oblast, jež tuto obrodu potřebuje nejvíce, je oblast mravních hodnot. V lidském světě, kde má místo svobodná, ale odpovědná volba, mají prioritní postavení mravní hodnoty. Opravdové lidství, autonomie, mravní jednání a hodnocení garantuje mravní zákon v nás. Důstojné, tj. mající vnitřní hodnotu má pro Kanta pouze mravnost a lidství, naopak chybí u všeho, co vychází z potřeb a zálib, co má tržní cenu. Vnitřní hodnota nemá svůj ekvivalent, je to něco, „*co je povzneseno nad jakoukoli cenu a co proto nepřipouští žádný ekvivalent*“.⁸⁷

Svět hodnot tvoří podle Blažkové hodnoty spojené se světem vůle, jediného dobra, stojící samo osobě. Lidská osobnost vyniká svým lidstvím, proto Kant vyzdvihuje absolutní hodnotu lidství. Mravní hodnota je jednání propůjčována, je-li jednání poháněno úctou k zákonům. Vůle je sama dobrá, tj. má mravní hodnotu ta, která je autonomní, svobodná. Tato Kantova podmínka autonomnosti vůle při přejímání mravních hodnot

⁸⁶ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 199-200.

⁸⁷ BLAŽKOVÁ, M., In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 49.

otevřít cestu, kterou uzavírá Nietzscheho filosofie. Život je pro něj nejvyšší hodnotou, osvobozen od všech imperativů. Přehodnocení hodnot postihuje všechny hodnoty, které jsou hodnotami jinak. Poznání mravních hodnot je omezeno neschopností člověka vymezit povahu samotné mravní hodnoty o sobě. Výsledkem Kantova přehodnocení hodnot je nejen udržení hodnot, ale dokonce posílení hodnot tradičních, hodnoty všešlé z přesvědčení. Hodnoty jako krása, dobro a pravda byly „zotročeny“.⁸⁸

Nietzsche naopak nabádá, aby se člověk nenechal zmanipulovat k poslušnosti apriorním tlakem morálky. Hodnoty mají být výsledkem bytostných životních sil, aby všechny silné a schopné spojila myšlenka uvést do pohybu vše, co je pevné a tradiční. Právě různé pojetí hodnot u Kanta a Nietzscheho podnítil diskusi o hodnotách. „Přehodnocení hodnot“ bylo jen začátkem na cestě zkoumání, které nám otevřelo svět hodnot, dělící se do dvou směrů – formalismu a empirismu, které se odlišují apriorně povinovacím a aposteriorně praktickým založením hodnot. Apriorní založení hodnot se projevuje v jejich hierarchickém uspořádání od nejnižších po nejvyšší. Hodnota se stává měřítkem, ale nemůže mít samostatné bytí, protože je základem povinování. Hodnoty nemají samostatné bytí, ale platnost – jako Platonovy ideje.⁸⁹

3.2 Hodnoty a preference současného člověka

Dítě přijímá společensky podmíněný pohled na svět té společnosti, jež ho obklopuje, proto toto přijímání, případně odmítání hodnot, je v souladu se zvyky, mravy a tradicemi dané subkultury. Přijímání hodnot ovlivňuje rovněž prostředí, člověk se nemusí spokojit s jejich konečnou podobou – může je přetvářet, měnit, aplikovat. Některé hodnoty odmítne, jsou-li v rozporu s jeho osobností. Často slyšíme kritiku od mnohých pedagogů a psychologů na adresu pasivního přijímání hodnot v rámci povrchně chápaného socializačního procesu. Své autentické zážitky jedinec mění za pochvalu a odměnu, kterou sklízí od druhých. Dospělý člověk má sklon ustrnout na dosud platném systému uznávaných hodnot, které se přijímají zcela automaticky. Není neobvyklý rozpor mezi zkušeností a prožitky člověka a platnými hodnotami, dokonce navzájem uznávanými hodnotami. Zde nastává problém v preferenci hodnot. Kučerová v této souvislosti

⁸⁸ BLAŽKOVÁ, M., In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 51-52.

⁸⁹ Tamtéž, s. 53-55.

připomíná typický rys moderního člověka, který je obklíčen hodnotami, z nichž si každá nárokuje respekt. Rogers vidí záchranu člověka v síti hodnot, kterou je vnitřní lidská zralost, v níž se všichni lidé shodují na základnách, univerzálně platných hodnotách, mezi něž se počítá úcta k sobě a druhým, opravdovost, věrnost vlastnímu přesvědčení a rozhodnutí, citům, hluboký vztah, autentická seberealizace, odpor k předstírání.⁹⁰

Podmíněnost hodnot nelimituje člověka v pečlivém rozlišování a výběru hodnot. Člověk se může zmýlit několikrát než pozná, které hodnoty jsou pravé a které nepravé. Může se dostat do začarovaného kruhu předsudků, může v dobré víře prahnout po věcech hodnotných, které jsou ve skutečnosti bezcenným a prázdným obalem, mnohdy se škodlivým obsahem. Jsou-li hodnoty nakonec pracně vytvořeny, nemusejí být dlouho akceptovány a nezřídka zapadnou v prachu dějin. Nikdy neprobádáme svět natolik, abychom ho znali a bez rizika sáhli po nám blízkých hodnotách. Necháme se vést tendencemi lidského vývoje? Poznáme, co odpovídá těmto tendencím, abychom se ve svém výběru nezmýlili?⁹¹

Kučerová při volbě hodnot věří v hodnotový přístup člověka, protože i přes různé nástrahy a ohrožení, které nám připravuje moderní civilizace, právě hodnotový přístup správně naznačuje, jak si co nejodpovědněji vybírat mezi hodnotami, respektuje přirozený kontinuální vývoj lidské kultury, vede k poznání jeho hodnoty, vede k hodnotám náročnějším, a především posouvá osobnost k identifikaci s pravými hodnotami, k osvojování a interiorizaci hodnot, a znovu objektivování v zájmu zachování světa.⁹²

Za hodnotu a kladný stimul je možné považovat to, co uspokojuje potřebu subjektu. Člověk jako tvůrce nových hodnot je lidské specifikum, jímž se liší od ostatního tvorstva. Je schopen transcendovat a tím tvořit svět „druhé přírody“, svět kladných hodnot. Tvorba hodnot, jejich ochrana a rozmnožení je činnost, k níž směřuje veškeré lidské úsilí.⁹³

Hodnoty tvoříme poznáním, pochopením, nelze je předávat ani přebírat. Každý je objevuje sám, čímž je tvoří. V 60. letech 20. století přispěl do axiologické problematiky svou filosofií marxismus. Do postavení hodnoty přecházejí přírodní a společenské jevy, které představují blaho určité třídy nebo širší společnosti, buď faktické nebo fiktivní mající podobu ideálu. Je to historický vývoj, jenž vyprodukuje hodnoty v jeho procesu. Kulturní hodnoty nepodléhají proměnlivosti, nejsou ani trvalé, ale přizpůsobují se ekonomicko-

⁹⁰ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 120.

⁹¹ Tamtéž, s. 69.

⁹² KUČEROVÁ, S., 1996, s. 208.

⁹³ Tamtéž, s. 47-48.

společenským podmínkám. J. Popelová rozlišuje nositele hodnoty, jímž je věc a hodnotu, jež je kvalitou. Odvolává se na ekonomickou klasifikaci a navrhuje v kulturní oblasti rozlišovat užitnou hodnotu spojenou s lidskou potřebou a hodnotu vyjadřující nahromaděné výsledky kulturního vývoje přetavené do zkušenosti a úsilí.⁹⁴

Otevřené zůstávají otázky, jak se rozvíjí schopnost prožívat hodnoty, vytvořit si jakýsi „orgán“ pro ně, jak se učíme rozlišovat nižší a vyšší hodnoty, jak se učíme rozhodovat mezi hodnotami, jak se odhodláváme skutečné hodnoty bránit a falešné negovat.⁹⁵

⁹⁴ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 59.

⁹⁵ Tamtéž, s. 64.

4. VZTAH HODNOT K ČINITELŮM UTVÁŘEJÍCÍM HODNOTY

Utváření hodnot a na ně navazujících hodnotových orientací je složitý proces, na němž se podílí celá řada činitelů. Soustředíme se postupně na jednotlivé činitele a východiska, rozebereme jejich funkci, kterou plní při formování zralé, integrované osobnosti.

4.1 Potřeby

Ačkoli hodnoty těsně souvisejí s potřebami, motivy, postoji, zájmy a ideály, zároveň se od nich odlišují. S potřebami do jisté míry souvisejí, protože to, co je potřebné, stává se často hodnotou. Avšak je nesprávné přímo je zahrnovat mezi potřeby.⁹⁶ Podle Dorotíkové mají potřeby svůj význam při ovlivňování hodnotového vidění.⁹⁷

Základní biologické potřeby patří do výbavy každého jedince už od počátku jeho zrození. Každý z nás projevuje své specifické potřeby s postupným dozráváním a formováním osobnosti. Čačka⁹⁸ zmiňuje potřeby psychické (potřeba sociálního kontaktu, dobrého výkonu), potřeby sociální (morální, intelektuální, estetické, atd.). Vzhledem k zaměření jsou potřeby organické, psychické a sociální. Ruský psycholog A. Maslow seřadil potřeby od bazálních po potřeby „vyššího řádu“. Bazální potřeby jsou nezbytné pro přežití, další potřeby jsou pro jedince jakousi „nadbavbou“, která se vytváří s jeho vývojem. Potřeb „vyššího řádu“ přibývá s psychickou vyspělostí jedince.

A. Maslow uspořádal potřeby do hierarchie, vycházející ze zásady „primum vivere“, z nichž nejzákladnější jsou potřeby biologické, potřeba jistoty a bezpečí. Mezi další se řadí potřeba milovat a být milován, potřeba sociální pozice vedoucí k podpoře sebeúcty a důstojnosti, seberozejmová tendence plynoucí ze smysluplné činnosti (pocit ocenění a vlastní důležitosti, uplatnění schopností).⁹⁹

Říčan ze zmíněného hierarchického uspořádání vyvozuje, že Maslow viděl v osobním růstu projev základní tendence. Podle Maslowova přesvědčení je člověk dobrý a seberealizaci lze považovat za pozitivní proces. Začlenil hodnotovou orientaci – snahu o spravedlnost, pravdu a další kulturní hodnoty – do kategorie potřeb, kam patří základní

⁹⁶ ČAČKA, O., 1997, s. 333. In ŠEBEK, 1977, s. 255.

⁹⁷ DOROTÍKOVÁ, S. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 15.

⁹⁸ ČAČKA, O., 1997, s. 71.

⁹⁹ Tamtéž, s. 72-73.

biologické a psychologické potřeby. Uspokojení fyziologických potřeb dovoluje soustředit se na potřeby nejvyšší, tzv. „meta-potřeby“ anebo seberealizační potřeby, které přesahují egoistické zájmy jedince (potřeba vzdělávat se, poznávat, potřeba tvořit, snažit se vytvářet pravdivé mezilidské vztahy). Na této úrovni dostává jinou podobu i láska, nikoli láska sobecká – vlastníci objekt, ale v ní obsažena radost z existence objektu. Jednoduše Maslowem řečeno: seberealizace přináší člověku vrcholné zkušenost, jakou zažívá ve chvíli nejvyššího štěstí. Člověk, jenž postoupí k seberealizačním potřebám, je odolný vůči frustraci nižších potřeb. Není neobvyklé, že seberealizační potřeby se prosazují i v mládí. Říčan přirovnal Maslowovu hierarchii k Eriksonově cestě ke zralosti.¹⁰⁰

. Potřeby jsou podle Čačky prvotní impulzy, základní východiska pro motivaci, základním východiskem formování motivu. Avšak nejen samotná potřeba, kterým je vnitřní impulz, ale také vnější podnět (popud), anebo obojí. Motiv jako „vědomá pohnutka jednání“ zahrnuje nejen vědomí cíle, ale i představu prostředků, kterými ho dosáhne a vědomí „hodnoty cíle“ a odpovídající energie na jeho dosažení vynaložená.¹⁰¹

V souladu s „modelem hierarchicky uspořádaných vrstev duševního dění osobnosti“ jedinec se zaměřuje z hlediska první vrstvy na cíle podle aktuálních důvodů a situace. Ve druhé vrstvě Čačkova modelu se přidávají ustálené postoje a další sociální konstanty.¹⁰²

4.2 Přesvědčení a postoje

4.2.1 Přesvědčení a postoje – obecná charakteristika

Přesvědčení a postoje jsou podle Horáka v úzké spojitosti, nicméně mohou být mezi nimi i kvalitativní rozdíly. Horák zmiňuje Gráce¹⁰³, který dokonce tvrdí, že „*vzniku každého přesvědčení předchází pravděpodobně postoj*“. P.E. Converse a A. Campbell soudí, že postoj je primárně určený přesvědčením.¹⁰⁴

Pro to, aby jednání člověka nebylo za hranicemi morálky, je nutné za určitých okolností podřídít postoj svému přesvědčení jako výraz identity. Postoj člověk může

¹⁰⁰ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004, s. 53-54.

¹⁰¹ ČAČKA, O, 1997, s. 73.

¹⁰² Tamtéž, s. 78.

¹⁰³ HORÁK, J., 1996, s. 54. In GRÁC, 1985, s. 49.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 54.

zaujmout ke všemu, co ho obklopuje v materiálním i sociálním světě, dokonce i k tomu, co není v něm hmatatelné. Jsou-li z poznatků i citů tendencí pobízejících k jednání vytvořeny relativně trvalé soubory, nazývají se postoji.¹⁰⁵

Přesvědčení podle Horáka může být chybné, ale také vycházet z objektivní pravdy.¹⁰⁶ Přesvědčení může mít rovněž racionální základ. U slovenského psychologa Gráce¹⁰⁷ je termín přesvědčení učen pojmy: „ustálený“, „pevný“, „vlastní názor“, „víra“, „smýšlení“. Jsou-li potřeby, zájmy hodnoty a přesvědčení v souladu, je rovněž jednání člověka relativně stabilní. Lidské postoje i aktivity jsou ovlivněny systémem přesvědčení, který člověk má.¹⁰⁸ Je významnou složkou podmiňující jeho osobnostní kvality – aspekt duchovní a sociální. Přesvědčení jsou podle Horáka „*složitě uspořádaným systémem idejí, ideálů, vzorů, hodnot, potřeb, zájmů, citů, emocí a vůle lidí, které se změnily v jejich zaměřenost*“.¹⁰⁹

Přesvědčení reguluje lidské jednání, pohání ho k cílům, lze ho považovat za trvalou zaměřenost v oblasti idejí a citů projevujících se prostřednictvím postojů nebo vztahů. Horák připomíná, že přesvědčení jsou různě členěna, jako příklad uvádí Grácovo¹¹⁰ členění na *kompozičně jednoduchá* (nejjednodušší je mínění) a *kompozičně složitější* (založené na hodnotícím postoji) a *náročnější* (anticipace). Přesvědčení, která jsou podle Horáka pevná, určitý způsob jednání, podmiňují hlouběji zakořeněná přesvědčení. Toto jednání se stává nutností. Přesvědčení se stává charakterovým jádrem osobnosti.¹¹¹ „*Přesvědčení se projevuje jako připravenost k činu, charakter tuto připravenost ,doplňuje’ odpovědností za činy.*“¹¹²

Přesvědčení zahrnuje poznatky a názory, které člověk přijal za své. Názory, hodnoty, normy a potřeby jsou gnozeologickou základnou, na níž se odehrává přeměna a výsledkem je vnitřní zaměření osobnosti. Pevnost těchto přesvědčení může ovlivnit člověk sám svou vnitřní silou.¹¹³ Je-li to, co je vnější, pojímáno za své, potom je úkolem výchovy formovat přesvědčení žáků. Přesvědčení je pojímáno jako oddanost myšlenkám, nacházejícím své vyjádření v praktické činnosti. Má-li člověk své přesvědčení, jedná podle toho, co uznává

¹⁰⁵ HORÁK, J., 1996, s. 54. In GRÁC, 1985, s. 55-56.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 35.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 36. In GRÁC, 1985, s. 15-18.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 37.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 38.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 38. In GRÁC, 1985, s. 66.

¹¹¹ Tamtéž, s. 38.

¹¹² Tamtéž, s. 39.

¹¹³ Tamtéž, s. 39.

za správné – co je v souladu s jeho názory.¹¹⁴ Při utváření hodnotové orientace se rodí hodnoty, mající povahu přesvědčení. Pojem přesvědčení je v pedagogice chápán jako druh názorů a poznatků, které jsou ve funkci motivů chování a jednání.

Struktura přesvědčení tvoří tři sféry, vzájemně propojené:¹¹⁵

- prožitková (víra, naděje, tužby, přání),
- racionálně logická (znalosti, vědomosti v podob poznatků, idejí a ideálů),
- volní (připravenost jednat podle výše uvedených prvků).

4.2.2 Utváření postojů

Úzký vztah hodnot a postojů zdůrazňuje Čačka na několika místech své knihy. Hodnoty dáváme do souvislosti s postoji právě proto, že mohou některé hodnoty odrážet. Ve srovnání s hodnotami jsou postoje snadněji ovlivnitelné okolnostmi, mají užší vztah k předmětům a jevům. Hodnoty díky užšímu vztahu k Já umožňují předvídat a analyzovat chování a zaměřenost jedince.¹¹⁶

Vztahu hodnot a postojů věnoval pozornost také Smith. Došel k závěru, že postoj se mění za podmínky změny struktury hodnot. Čačka vyvozuje, že na utváření postojů má svůj podíl několik faktorů: centrálnost frustrovaných potřeb nebo motivů (I.rovina), soubor ustálených aspektů (II.rovina), ohroženost vlastní sebeúcty (III.rovina), nebo akceptovaných hodnot (IV.rovina). Zdůrazňuje, že vlastní formování postojů je závislé na vědomém učení, podvědomém převzetí, nebo intenzitě a kontextu podmiňujícího prožitku.¹¹⁷

Fontana rovněž potvrzuje, že postoje mohou být částečně vědomé, částečně nevědomé, a dodává, že mohou být dokonce někdy v rozporu. Freud a jeho zastánci se právě na tento rozpor soustřeďují. Například nepřátelské postoje jsou vytěsněny do nevědomí a jedinec je maskuje přehnanou péčí. Nevědomý nepřátelský postoj se projeví v utajeném podlém činu. Své konání člověk omlouvá dobrým úmyslem nebo zájmem o klidné řešení problému. Tento mechanismus obrany ego je nazýván reaktivní výtvor.¹¹⁸

¹¹⁴ HORÁK, J., 1996, s. 41.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 44-45.

¹¹⁶ ČAČKA, O., 1997, s. 336.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 127.

¹¹⁸ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997, s. 223.

V psychologickém pojetí, jak tvrdí Fontana, jsou postoje trvalá zaměření, jež si jedinec vytvoří k určitým předmětům a otázkám, s nimiž přichází v průběhu života do styku. Proto zahrnují prvky hodnocení, přesvědčení a poznání. Mají svou stránku kognitivní, behaviorální a afektivní.¹¹⁹ Čačka nazývá tyto stránky postoje „vnitřní struktura“ a upřesňuje obsah jednotlivých složek: složka afektivní (hodnotící), kognitivní (názory, mínění, znalosti) a behaviorální (reakce).¹²⁰

Jelikož mají postoje psychologickou funkci, rozlišujeme: *postoje instrumentální* (uspořádání věcí v souladu s našimi potřebami), *postoje sloužící poznání* (vychází z naší potřeby pochopit svět kolem nás), *postoje vyjadřující hodnoty* (vyjadřují naše mravní přesvědčení a sebepojetí), *postoje sociálně přizpůsobivé* (vycházejí z potřeby být součástí nějaké skupiny). Postoje vyjadřující hodnoty a *postoje sociálně přizpůsobivé* mají svůj základ v proměnných nacházejících se v rodině dítěte a v jeho socioekonomické nebo etnické skupině. Postoje mohou také být ve funkci obrany ego, jejichž úlohou je chránit jedince před úzkostí nebo je-li ohroženo jeho sebevědomí, proto jejich součástí jsou nevědomé prvky. Postoje může ovlivňovat mechanismus obrany ego racionalizace (zdůvodnění chování společensky akceptovatelného, avšak motivy jedince zcela odlišné, ke kterým se nechce hlásit).¹²¹ Postoje patří jednoznačně do souboru mechanismů podílejících se na formování osobnosti.¹²²

Pro vytváření postoje je podle Balcara charakteristický značný stupeň osamostatnění, které znamená vyvolání navyklé odezvy. Postoj Balcar nazývá *odvozenou motivační dispozicí*. Je vytvořen učením. Člověk na základě zkušenosti dospěje k poznání, že určitý předmět, za nímž se skrývá věc, člověk nebo činnost, má tu moc dopřát nebo zmařit uspokojení vlastního motivu. Je to pohotovost reagovat na podnět, která je závislá na významu, jaký pro jedince má. V jednom postoji se může setkávat více motivů. Předmět postoje má funkci pobídky vyvolávající odezvu odpovídající síle motivů. Je-li předmět uspokojením jedněch motivů a zmařením druhých, jedinec k němu zaujímá rozporný (ambivalentní) postoj, který může prorůst až k jejich konfliktu (přitahování – odpuzování), jsou-li vzbuzeny určité motivy.¹²³

¹¹⁹ FONTANA, D., 1997, s. 223.

¹²⁰ ČÁČKA, O., 1997, s. 117.

¹²¹ FONTANA, D., 1997, s. 224.

¹²² ČÁČKA, O., 1997, s. 127.

¹²³ BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim : Mach, 1991, s. 133-134.

Postoj Horák charakterizuje jako stanovisko člověka, které zaujímá v závislosti k vytyčeným cílům. Charakter postoje je závislý na významu, jaký člověk přikládá té které věci nebo jevu.¹²⁴ Je to stanovisko, které osobnost zaujímá k věcem, jevům, i k sobě samému. Více postojů tvoří soubor negativních nebo pozitivních hodnocení, citění a tendencí směřujících k činnosti. Z tohoto důvodu také činnost získává na důležitosti při utváření životního postoje. Od sociální činnosti a zkušenosti závisí životní postoj v případě, že dílčí postoje jsou převzaty od rodičů nebo vrstevníků. Seskupením dílčích postojů vznikají soustavy generalizované, které formují tzv. životní postoj (jakýsi most, který spojuje soustavy přesvědčení a činy člověka).¹²⁵

Postoje tvoří soustavy významových celků, kterými jsou hierarchicky uspořádané struktury. Nad ostatními postoji ční postoje generalizované přebírající funkci životních postojů, které jsou součástí hodnotové orientace člověka. Kvalita postojů se odvíjí od kvality činností člověka. Postoje se rodí na základě informací, které jsou člověku dostupné, nebo v procesu uspokojování potřeb.¹²⁶

Člověk se pohybuje v určitém prostředí, kde získává tyto informace, uspokojuje své potřeby, setkává se s předměty a jevy. Při formování postojů proto nelze tuto skutečnost přehlížet. Mnozí psychologové zastávají názor, že postoje jsou závislé na prostředí. V prostředí, nazvaném také socializační, dochází k formování postojů. Psychologové se shodují na třech způsobech formování postojů: vědomím učením, převzetím postojů nebo vlastní zkušeností či prožitkem.

Dítě si osvojuje celou řadu postojů nejdříve pozorováním, posléze vlastní zkušeností a případně aplikací těchto zkušeností. Tato sociální regulace činností jedinců pomáhá vytvářet postoje k druhým členům ve skupině, společnosti, sobě samému, práci, hodnotám. Rodinná výchova a sociální učení přispívají k stabilizaci postojů, které utvoří soubor jako základnu pro formování charakteru.¹²⁷ Znalec dětské duše Z. Matějček sdílí stejný názor:

¹²⁴ HORÁK, J., 1996, s. 58.

¹²⁵ Tamtéž, s. 70.

¹²⁶ Tamtéž, s. 62-63.

¹²⁷ ČAČKA, O., 1997, s. 116.

Dítě si podle vzorů, zejména rodičovských, vytváří své vlastní postoje. Postoje, které převažují, se ustálí.¹²⁸

Na formování postojů dětí a mládeže může pozitivně působit kromě rodiny také pedagog. Fontana doporučuje lidem pracujícím s mládeží, aby přehodnotili své postoje a přesvědčení, aby jejich postoje nezahrnovaly jen ty, které brání jejich ego.¹²⁹ Horák poukazuje na to, že mají-li si žáci vytvořit kladný postoj k učení a vyučování, musí učitel nejdříve připravit podmínky pro utváření postojů dílčích.¹³⁰

Každý postoj se vyznačuje obecností (třída předmětů) a závažností (intenzita motivů v něm). Postoje, tvořící pevnou strukturu pomáhají orientovat se ve světě, předvídat, řešit problémy. Jsou také nástrojem psychologické obrany nebo nástrojem sebeprosazení, například předsudku. Realistické i nerealistické postoje ve společnosti jsou závislé na celkovém klimatu, na povaze kultury. Každá kultura vštěpuje svým členům své postoje, které se stávají základním souborem příslušného společenství. Díky zkušenosti lze postoje ovlivňovat a tím působit na jedince, na jeho chování.¹³¹

V souvislosti s přejímáním postojů je třeba podtrhnout Čáckovu myšlenku, že osobnost, která je zralá a integrovaná, systémy postojů přehodnocuje, nepřijme je nekriticky.¹³²

Mluvíme-li o formování postojů, o činitelích podílejících se jejich utváření, nesmí chybět zmínka o tom, kdy, jak, za jakých okolností člověk mění své postoje, dochází-li vůbec k tomu.

R. M. Barona zajímala možnost změny postoje, kdy je ohrožen cíl jedince, protože dosavadní postoj mu brání naplnění potřeby a dosažení cíle.¹³³

Změna postoje je možná, ale ne všechny postoje se mění stejně. Souvisí s charakteristickými znaky utvořeného postoje, s charakterem osobnosti, s podílem člověka na životě skupiny.¹³⁴ Změny postoje mohou stávající postoj posilnit, zeslabit nebo znegovat a nahradit postojem protikladným. „*Vytváření a změny postojů jsou dvěma*

¹²⁸ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha : Odeon, 1981, s. 68.

¹²⁹ FONTANA, D., 1997, s. 224.

¹³⁰ HORÁK, J., 1996, s. 57.

¹³¹ BALCAR, K., 1991, s. 134-135.

¹³² ČÁČKA, O., s. 118.

¹³³ Tamtéž, s. 126.

¹³⁴ HORÁK, J., 1996, s. 65-66.

částmi jednoho a téhož celku, tzn. formování postojů.“.¹³⁵ Z toho vyplývá, že ke změně postojů dávají podnět stejní činitelé, jako při jejich utváření.¹³⁶

Avšak vnější tlak doléhající na jedince může být tak silný a natolik ohrožovat potřeby a jistoty, že i zralá, vnitřně integrovaná osobnost změní svůj pozitivní postoj v zájmu harmonizace s novými informacemi, ochrany vlastní sebeúcty.¹³⁷

4.2.3 Psychologické hledisko utváření postojů

Čačka se zaměřil mimo jiné na podrobnější představení jednotlivých názorových koncepcí. Nabízí nám různé psychologické pohledy na formování postojů. Jako první je uveden příspěvek samotného autora.

Čačka vymezuje postoj jako *„získanou a relativně stabilní komplexní tendenci k myšlenkové, citové i akční odezvě na určité objekty, osoby, sociální skupiny, problémy, situace či hodnoty“*.¹³⁸

W. J. Thomas a F. Znaniecki¹³⁹ v psychologii charakterizovali postoj jako proces individuálního vědomí, který determinuje jak aktuální, tak potenciální reakce každé osoby vzhledem k sociálnímu okolí.

D. T. Campbellovi se postoj jeví jako určitý trvalý syndrom reakcí, který je logicky spojený. Allport se zmiňoval o stavu připravenosti k reagování, který chování koriguje. F. N. Kerlinger definoval postoj jako trvalou strukturu popisných a hodnotících přesvědčení. D. Katz a E. Stotland považují postoj za fixovanou predispozici k hodnocení objektu. Čačka dále prezentuje postoje D. Krecha, R. S. Crutchfielda a E. L. Ballacheye, podle něhož je postoj jako *„trvalá soustava pozitivních nebo negativních hodnocení emocionálního citění a tendencí jednat pro nebo proti sociálním objektům“*.¹⁴⁰

English (1968) nahlíží na postoj nejen jako na naučenou predispozici chovat se stejným způsobem, ale také jako pohotovost subjektu reagovat vnitřně na objekt nebo třídu objektů na takové jak jsou chápány. Součástí postojů jsou obecně přijímána stanoviska dané kultury.¹⁴¹

¹³⁵ Horák, J., 1996, s. 68.

¹³⁶ Tamtéž, s. 68.

¹³⁷ ČAČKA, 1997, s. 129. In NEWCOMB, 1943, 1953.

¹³⁸ ČAČKA, O., 1997, s. 116.

¹³⁹ Tamtéž, s. 116. In JANOUSEK, 1977.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 119.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 120.

D. J. Bem tvrdí, že postoje jsou generalizací zažívaných vnitřních stavů za daných vnějších okolností.¹⁴²

Mechanismus formování postojů přibližuje nejvíce G. W. Allport. V procesu integrace se zkušenosti jedince sjednocují v jeden postoj. V procesu diferenciacce se původní postoj vlivem zkušenosti specifikuje. V důsledku negativní zkušenosti může postoj vzniknout jednorázově, anebo imitací. Pozitivní, stejně jako negativní postoje se rodí v závislosti na zkušenosti, jaké jedinec má s uspokojováním potřeb. Postoje může rovněž podnítit odpor k něčemu nebo někomu, co jedinci chybí. Za mechanismus sugesce se považuje sugesce (přebírání myšlenek bez jejich přehodnocení), sympatie (převzetí citových vztahů bez přehodnocení), nápodoba (neúmyslné kopírování bez záměru). Kulturně podmíněné postoje se předávají formou imaginativní výchovy (mýty, pohádky), vědomé identifikace (stylizace do vzorů), poučováním nebo návodem.¹⁴³

V současnosti převládá příklon ke koncepcím zdůrazňujícím buď ratio, imaginatio nebo actio. Prvotním východiskem při zkoumání postojů a jejich vzniku byl vliv prostředí. Podrobněji jsme vliv prostředí při formování postojů rozebírali na jiném místě. Chtěli bych v této souvislosti ještě zmínit behavioristický přístup L. Dooba, který považuje postoje za předem připravené odpovědi na situace, tudíž vycházíme z podmiňování. A. W. Staats zahrnul do sociálně-behaviorálního systému také základy teorie učení a motivace. V procesu podmiňování vyššího stupně vazeb podnětu na emocionální odpověď vzniká individuální nebo skupinová odlišnost postojových systémů.¹⁴⁴

Na závěr této podkapitoly zmíním kategorizace postojů, jak je uvádí Čáčka.¹⁴⁵ Katz a Stotland dělí postoje do 5 kategorií podle podílu složek zmiňovaných výše, tzn. afektivní, kognitivní a behaviorální:

1. Postoje s dominantní emocionálně hodnotící složkou (estetické postoje).
2. Postoje s rozvinutou poznávací i emocionální složkou (tzv. intelektualizované).
3. Postoje s dominující konativní složkou (předsudky a stereotypy).
4. postoje s vyváženě rozvinutými všemi třemi složkami.
5. Postoje orientované zejména na sebe a obranu Ego (sebepojetí, sebeúcta).

Janoušek¹⁴⁶ uvádí postoje centrální, které se vztahují k životně důležitým objektům a okrajové.

¹⁴² ČÁČKA, O., 1997, s. 126.

¹⁴³ Tamtéž, s. 123.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 124.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 117.

4.3 Zájmy

Ve třetí vrstvě Čačkova modelu mají své přední místo zájmy, aspirace, které se doplňují s potřebami a uspokojují zejména psychické potřeby.¹⁴⁷

Zájmy jsou podskupiny vyčleněny z třídy postojů, a to takové postoje, jejichž předmětem je činnost. Obsahem zájmu jsou motivy, které jsou uspokojeny prováděním nějaké činnosti, případně i snažením, které by vedlo k činnosti. Balcar se odvolává na Říčanův¹⁴⁸ výrok: „*Zájmy existuje tolik, kolik je činností, které mohou člověka těšit.*“ . Pojem „zájmu“ v psychologii není stálý, dokonce je někdy pojímán širě než postoj. Působením vnějšího tlaku může vyvolat „antizájem“. Ten, kdo se pokusil rozčlenit zájmy u dospívajících, byl Stavěl. Dělí je na: 1. poznávací, 2. estetické, 3. sociální, 4. přírodní, 5. obchodní, 6. technické, 7. rukodělně materiálové, 8. výtvarné, 9. sportovní.¹⁴⁹

Fontana se zaměřil na vývoj zájmu u dětí, co děti nejvíc zajímá a čím se baví. Děti zajímají takové věci, které jim pomáhají vypořádat se s problémy. Zájem o nějakou činnost, prováděnou ze záliby, může být jako odezva na zpevňování od rodičů. Je možné, že se na zájmech, zvláště na těch, k nimž je třeba určitých dovedností, podílejí vrozené činitele. Pro rozvinutí zájmu je třeba poskytovat vhodné příležitosti, ukázat jeho užitečnost, jít příkladem a ukázat dítěti vlastní zaujetí. Neprojeví-li dítě očekávané nadšení, Fontana doporučuje ponechat volnost a doufat, že se zájem časem rozvine. Také doporučuje učiteli, aby nehodnotil kompetenci dětí v dovednostech souvisejících se zájmem aniž by měly dostatek příležitosti si je vytvořit. Vždy je třeba brát v úvahu jedinečnost osobnosti a jejich dispozic pro určité činnosti, stejně jako variabilitu zájmů každé osobnosti.¹⁵⁰

Zájmy vedou k činnostem, které nejen naplňují smyslem život člověka, ale také rozvíjejí jeho osobnost a pomáhají nacházet v něm nové hodnoty. Hodnotná se jeví člověku každá činnost, která mu přináší potěšení, umožňuje mu tvořit¹⁵¹, odvádí od rutinní každodennosti, a především sám výsledek činnosti se stává hodnotou – ať hmatatelnou nebo pomyslnou.

¹⁴⁶ ČAČKA, O., 1997, s. 118. In JANOUŠEK, s. 1988.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 74, 235.

¹⁴⁸ BALCAR, K., 1991, s. 133. In ŘÍČAN, 1972.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 133.

¹⁵⁰ FONTANA, D., 1997, s. 222.

¹⁵¹ viz např. Franklovo pojetí tvůrčích hodnot

4.4 Motivace

Motivace, hybná síla v duševním životě každého člověka, vede podle Balcara k určitému chování, výběru cílů.¹⁵² Vytyčení cílů, jejich obsah, způsob a případné důsledky jejich realizace svědčí o hodnotové zaměřenosti člověka, také vypovídá o vůli realizovat hodnotové priority a vztahu k hodnotovému systému, který nastavuje společnost.¹⁵³ Čačka považuje za zcela přirozené, že se motivace (aspirace, hodnoty, vnitřní impulzy) liší v závislosti na zralosti osobnosti, na její životní zkušenosti.¹⁵⁴

Motiv charakterizuje Balcar jako pohnutku a pokud se užívá jako termín, má dvojitý význam: právě působící síly („aktualizovaný motiv“), dispozice k jejímu vzniku a uplatňování. Motiv zesiluje chování a usměrňuje jeho průběh.¹⁵⁵

Balcar definuje projevy motivační struktury osobnosti ve vztahu ke světu ve třech úrovních: jednotlivé motivy, jednotlivé postoje a jednotlivé motivační vlastnosti (sklony k určitým způsobům chování).¹⁵⁶ Obecné sklony se různí nebo naopak spojují do motivačních vlastností chování (např. obecný sklon k majetku v podobě šetrnosti, lakomství atd.).¹⁵⁷

Jedním z vysvětlení zrodu motivačních soustav je podle Fontany odezva na silné zpevňování. Tímto modelem nemůžeme objasnit všechny motivy (např. sebeobětování). Maslowův model motivace tvoří hierarchii sestavenou od osobních potřeb (fyziologické potřeby, potřeby spojené s bezpečím), které jsou do značné míry vrozené. Podle Maslowa má smysl se zabývat potřebami umístěnými výše na hierarchii, jsou-li uspokojeny potřeby základní.¹⁵⁸

Za každým lidským jednáním můžeme vidět motiv, který člověka pohání a dovede k cíli. Člověk může mít ušlechtilý cíl, nebo naopak - nedbá na konvence, neakceptuje žádné hranice a za svým cílem jde zcela bezhlavě a bezohledně. Ať je jeho pohnutka jakákoliv, vždy se ve způsobu dosahování vytyčených cílů odráží jeho hodnotové

¹⁵² BALCAR, K., 1991, s. 112.

¹⁵³ DOROTÍKOVÁ, S., In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 12.

¹⁵⁴ ČAČKA, O., 1997, s. 98

¹⁵⁵ BALCAR, K., 1991, s. 114.

¹⁵⁶ BALCAR, K., 1991, s. 130.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 134.

¹⁵⁸ FONTANA, D., 1997, s. 214-215.

zaměření. Z toho, jakým způsobem přistupuje k realizaci svého cíle, se dozvídáme, jaké hodnoty vyznává, které z nich jsou pro něj posvátné za všech okolností. V motivaci a následné realizaci cíle se zcela zřetelně zračí jeho hodnotová volba.

5. HODNOTY A HODNOTOVÉ ORIENTACE

5.1 Třídění hodnot

Podle Kantova názoru člověk hodnotí třemi způsoby: hodnotu příjemného přiřazujeme tomu, co se líbí smyslu; to, co vede k nějakému cíli, nese hodnotu užitečnosti; to, co vyvolává pocit slasti, je označeno hodnotou účelného a krásného.

Od M. Schelera pochází následující klasifikace: hodnoty příjemného a nepříjemného, hodnoty biologické, duchovní a hodnoty svatosti. B. Zbořil klasifikuje hodnoty ještě důkladněji: hodnoty kognitivní (hodnoty poznání), hodnoty eudaimonistické (hodnoty blaženosti), hodnoty morální (hodnoty mravnosti), hodnoty estetické (hodnoty krásy a lásky), hodnoty náboženské (hodnoty svatosti).

Hodnocení stojí v samém základu existence člověka. Každý hodnotící proces začíná potřebou. Potřeba lidského jedince uspokojována kladnou hodnotou a její ztráta nebo negativní hodnota vyvolá nelibost. Rozmanitost a zaměnitelnost hodnot a obecnost lidských potřeb umožňuje utřídit hodnoty, protože stejná potřeba může být uspokojena různými hodnotami a stejně tak je tomu opačně. Z této skutečnosti plyne, že ke každé potřebě nelze přiřadit určitou hodnotu. K pochopení hodnot podle dynamických psychologů patří ukázat je ve vztahu k základním dynamickým tendencím, mezi něž patří potřeba tělesného pohodlí, potřeba bezpečí a stálosti, potřeba objevovat, měnit, potřeba sblížení s opačným pohlavím, potřeba ochrany, potřeba společnosti, potřeba být oceňován, potřeba úspěchu, potřeba být platným a uznávaným členem své skupiny. Na samém počátku lidských potřeb stojí potřeby elementární, které vstupují do souvislostí a přebírají potřeby nové.¹⁵⁹

Vznik lidských hodnot je těsně spjat s osvojováním světa. Kučerová je nazývá „průmět“ vitálních, civilizačních a kulturních potřeb. Lidské jednání je determinováno vrozenými, přijatými i samostatně vytvořenými hodnotami. Člověk hledá cestu, která by ho dovedla ke kladným hodnotám. Tyto hodnoty jsou pro něj natolik cenné, že je chce uchránit, antihodnoty a vše negativní, co ho ohrožuje, navždy zapudit.¹⁶⁰

¹⁵⁹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 71.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 72.

Kučerová uvádí klasifikaci hodnot podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět:¹⁶¹

1. Přírodní hodnoty:

- a) Hodnoty vitální (životní) odpovídají potřebám přírodní podmíněnosti a existence (přírodní podmínky zdraví, zdatnosti, svěžesti, tělesného blaha a uspokojení smyslů). Vypovídají o směřování organismu, jedince a druhu s cílem uchovat ho a rozvinout. Tyto hodnoty jsou také proto pocíťovány nejintenzivněji, jsou životně nejdůležitější.
- b) Hodnoty sociální jsou dány vztahem člověka k druhým lidem, a také k sobě samému. Touha člověka po vzájemnosti je odvěká, proto jsou hodnotami mezilidské vztahy a city. Hodnoty sociální jsou spolu s vitálními součástí přírodní dimenze.¹⁶²

2. Civilizační hodnoty:

Tyto hodnoty podmiňují společenskou komunikaci ve všech oblastech života (řeč, písmo, prostředky šíření informací) od prvopočátků, společenskou organizaci (tlupa, rodina, národ, stát) a společenskou akumulaci poznání (kolektivní zkušenost, věda). Jsou současně výsledkem lidského snažení. Zjednodušují lidské pobývání na světě, ale také ho materializují. Kultura vytvořena těmito hodnotami je ze své podstaty materiální, a je příliš vnější na to, aby mohla být člověku cílem. Autenticita člověka je dána výběrem ze široké palety hodnot, s cílem souznít s přírodou i společností. Materiální potřeby zvyšují lidskou nenasytost, takže jejich ukojení je nikdy nekončící proces.

3. Sféra duchovních hodnot:

Ve společnosti se objektivuje jako kultura, subjektivuje jako osobnost se svým vnitřním životem. Je výrazem lidské potřeby hledat pravdu, dobro, krásu. Duchovní hodnoty se rodí v oblasti sebeřízení (morálka, mravnost), sebevýrazu (formování odpovídá zákonům krásy, umění), sebereflexe (světový a životní názor, náboženská filosofie).

¹⁶¹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 72-74.

¹⁶² Kučerové v pojetí přírodních hodnot vychází z odvěkého sepjetí člověka s přírodou a jeho potřeby hledat v ní uspokojení a sílu.

Tato sféra zahrnuje tvůrčí sebeuvdomění a sebevyjádření, snahu uchopit smysl věcí, plnost života, etické, estetické a pravdivostní významy, tvořivou práci, intelektuální rozvoj a vzdělanost, citové bohatství a tvorbu.

Duchovní hodnoty, mezi něž se počítají poznatky, vědomosti, normy a principy, ideje a ideály, jsou hodnoty ideální. Norma prikazuje, co se má vykonat za nějakým účelem, který je pro nás hodnotou. Stává se z ní hodnota sekundární, slouží-li tomto účelu. Potom jsou všechny správné normy hodnotami, avšak ne každá hodnota je normou. Oba pojmy – pojem hodnoty i pojem normy – nelze ztotožnit. Norma má sloužit nějakému účelu – to její smysl a nejvyšší účely norem jsou ideály, k nimž se upírá lidský jedinec, dávají smysl soustavě norem.¹⁶³

Horák podtrhuje význam vzájemné souvislosti hodnot a norem ve výchově a vzdělávání. Nepříznivý dosah může mít porušování ve prospěch hodnot bez opory v normách, anebo ve prospěch norem bez odpovídajících hodnot. O tom, do jaké míry souvislost hodnot a norem nachází své praktické uplatnění, vypovídají hodnotové orientace mládeže, u níž dochází více méně k integraci hodnot a norem. Společenské hodnoty a normy už netvoří základ pro utváření hodnot individuálních. Člověk nemusí každou společensky uznávanou hodnotu přijmout za svou, ačkoli ji může respektovat.¹⁶⁴

K funkci normy v životě člověka, patřícího do nějaké společnosti, se vyjádřil i Čačka. Považuje za přirozené, že každá větší či menší společnost lidí si vytvořila svou soustavu norem, které se uplatňují ve vzájemném styku. Normy společenské jsou měřítko hodnocení projevů, které mají své členy nasměrovat k správnému jednání, odrážejí kulturní tradice, zvyky, kulturní vzorce dané oblasti.¹⁶⁵

Kučerová podtrhuje ještě silnější účinek mravní normy, která reguluje lidské jednání, má-li pro člověka význam hodnoty. Cíle, které si člověk stanovuje a prostředky k dosažení, odpovídají hodnotové orientaci každé osobnosti, s nimiž se ztotožňuje. Zvnitřnění hodnot náležících k jedné soustavě je potvrzením odmítnutí soustavy druhé. Zvnitřněné hodnoty se stávají motivy chování. Mravní opravdovost je jednou z největších hodnot.¹⁶⁶

¹⁶³ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 76.

¹⁶⁴ HORÁK, J., 1996, s. 23, 25.

¹⁶⁵ ČAČKA, O., 1997, s. 138.

¹⁶⁶ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 98-99.

Nutno dodat, že duchovní hodnoty považuje Kučerová za cíl sám o sobě, protože jsou možné pouze jako niterní zážitky. Duchovní hodnoty, jinak nazývané ideální, inspirují, obohacují lidskou existenci, jsou svobodným výtvozem citu, vůle a rozumu.¹⁶⁷

V individuálních hodnotách se odrážejí hodnoty společenské, jež jedinec v rámci procesu „zspolečensnění“ interiorizoval, čili přijal za své. Psychologie tento akt interiorizace považuje za výsledek působení mechanismů učení. C. R. Rogers, který popsal proces interiorizace společenských hodnot na individuální, si bere za základ Morrisovo třídění hodnot na operativní, uznávané a objektivní.¹⁶⁸

Rogersovu klasifikaci nejpřesněji uvádí Čačka:¹⁶⁹

- a) fyziologicky operativní: hodnoty dané významem pro organismus, tj. vrozený aspekt příjemnosti (libost, nelibost);
- b) sociálně uznávané: hodnoty vynucené oceňováním, osvojované pod hrozbou sankcí nebo lákadla odměn;
- c) obecně univerzální (nadosobní): hodnoty představující návrat k individuálnímu hodnocení, jsou východiskem z poznání rozporů v pojetí hodnot různých skupin.

Pro srovnání uvádí Grác svou vlastní klasifikaci hodnot:¹⁷⁰

1. Hodnoty nepoznané: hodnoty existující dosud jedincem neosvojené; posuzované z hlediska jednoho subjektu vůči druhému.
2. Hodnoty poznané, ale neuznávané: hodnoty společensky uznávané, s nimiž se jedinec neztotožňuje, čímž vzniká rozpor.
Axiologie přistupuje k tomuto rozporu vlastním řešením: odlišuje akt poznávání (kognitivní proces) od aktu hodnocení (valorizační proces).
3. Hodnoty uznávané, ale nežádané (neželané): jedinec oceňuje hodnoty, jež ho nepřitahují; hodnoty uznává, a současně je odmítá.
4. Hodnoty žádané (přitahující): mají motivační charakter, osobní cíl nebo ideál, mají prioritní postavení.

¹⁶⁷ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 76-77.

¹⁶⁸ GRÁC, J., 1979, s. 38.

¹⁶⁹ ČAČKA, O., 1997, s. 343.

¹⁷⁰ GRÁC, J., 1979, s. 40, 42.

Na Rogersovu koncepci rovněž navazuje se svou vlastní klasifikací Čáčka, který dělí hodnoty na základě 4 kategorií:¹⁷¹

1. Hodnoty, které existují bez ohledu na subjekt-objektový vztah: hodnoty platné v určitém sociokulturním okruhu.
2. Hodnoty obecně uznávané, ale subjektivně více či méně indiferentní: hodnoty osobně nepřijímané, anebo jen do určité míry.
Člověku podle Rogerse nezbyvá než žít s vědomím protikladných hodnot.
3. Hodnoty subjektivně uznávané, ale současně osobně odmítané: hodnotové cíle mají charakter „mimoosobních“ hodnot.
4. Hodnoty subjektivně akceptované, přitažlivé, popř. i vyjadřované: korespondují s osobními potřebami, cíli, postoji, ideály, mívají motivační, expresivně tvořivý důraz, tvoří součást přirozené dynamiky.

Z výše uvedeného dělení hodnot na ty, které jedince na jedné straně přitahují a straně druhé ty, které ho neinteresuji, nevyplývá, že jeho chování určuje 1. skupina hodnot. Nicméně tlak sociokulturního prostředí je někdy natolik silný, že chování ovlivňují i hodnoty neuznávané, a které ho nepřitahují a v tomto případě jde o chování regulované tlakem zevnějšku.

Na konflikt hodnot různé úrovně poukazuje rovněž Kučerová. Obranou proti tomuto je skromnost ve své volbě, být střízlivý ve své honbě za vymoženostmi moderního světa. Mnohé hodnoty nejenže navzájem nekonvergují, ale se i vylučují. Není možné posoudit priority mezi soubory hodnot. Ačkoli je výběr mezi hodnotami determinován, historický vývoj zná své kritické milníky, kdy se pod tlakem okolností dostaly do popředí mravní hodnoty spolu s hodnotami ochrany života a zdraví. K této situaci dochází z pochopitelných důvodů: život člověka je první a nejvlastnější hodnotou, je to proces sjednocující stránku přírodní, společenskou a kulturní.¹⁷²

¹⁷¹ ČÁČKA, O., 1997, s. 343-344.

¹⁷² KUČEROVÁ, S., 1996, s. 75.

Třídění hodnotové kategorie podle V. E. Frankla:¹⁷³

- Tvůrčí hodnoty (aktivita, produktivita): snaha něco tvořit, tvorba hodnot by měla být respektována jako štěstí a cíl sama o sobě.
- Zážitkové hodnoty (kontemplace, emocionalita): něco prožít, někoho milovat.
- Postojové hodnoty (hrdinský postoj, vzdor): schopnost nalézt smysl, stanovisko, postoj s cílem vyrovnat se se zdánlivě neřešitelnou situací.

Kučerová namítá, že existují různé, navzájem nepřevoditelné řády hodnot, proto nemůže být pouze jediné dobro. Tyto řády jsou 4: 1. řád vitální s hodnotami zdraví, smyslových slastí, rozkoší; 2. řád sociální s hodnotami mezilidských vztahů, lidské blízkosti, vzájemnosti a lásky; 3. řád civilizační s cílovými hodnotami užitku, komfortu, zisku, blahobytu, prestiže s instrumentálními hodnotami výrobně technickými, ekonomickými a sociálně organizačními; 4. řád kulturní s potřebou pochopit, vyložit svět v celistvosti, exteriorizovat bohatství niterního rozvoje lidského jedince.¹⁷⁴

Hodnoty etické Kučerová analyzuje samostatně, protože se liší od ostatních svou specifičností, liší se od etického pojetí života, sdružující všechny hodnoty v hierarchickém uspořádání. Etickou hodnotu získá jev přispívající k integraci jedince a společnosti, k jeho kultivaci a rozvoji tvořivé duchovní síly. Etická hodnota je úzce spojená se společenským životem, je závislá na kulturním vývoji společnosti, na jejím uspořádání. Stabilizovaná etická hodnota je norma, která podněcuje činnost člověka, ale i umožňuje manipulaci. Morální norma se cítí jako důležitá hodnota, jež v systému motivace dominuje. Etické hodnoty mají funkci motivů a regulativů lidské činnosti, stejně tak jsou v souladu s lidskou potřebou vybudovat si svůj niterní řád.¹⁷⁵

¹⁷³ ČAČKA, O., 1997, s. 344. In FRANKL, 1944

¹⁷⁴ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 86-87.

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 87-90.

5.2 Hodnotový systém

Pro Frankla je duševní síla lidského života vložena do touhy po smyslu, kterou projektuje do tvůrčích, zážitkových a postojových hodnot. Jsou-li hodnoty, v nichž hledá své zakotvení, nepravé, objeví se pocit prázdnoty a ztráty smyslu života, v logoterapii označováno jako „existenciální vakuum“. „Vůli ke smyslu“ má každý člověk, ačkoli různě dávkovanou a její frustrace může vyvolat tzv. neogenní neurózu. Frankl nabádá k smysluplnému životu, nevnučuje hodnoty, kterým nelze ani učit. Hodnoty musí být slovy E. Frankla existencializovány a fenomenologizovány. Hodnoty se musí žít. Už sama „vůle ke smyslu“ je důležitou životní hodnotou. Člověk si volí cíle, smysl života a hodnoty v závislosti na životních podmínkách a stupni zralosti své osobnosti.¹⁷⁶

Vlivy, které doléhají na člověka v současné době, odvádějí jeho pozornost od skutečných hodnot. Lidé zaslepeni touhou vlastnit ztrácejí schopnost něco hodnotného prožít. Čačka považuje za důsledek tohoto lidského snažení zaměřeného na materiální blaho, ztrátu interního vztahu ke skutečným hodnotám. Lidé zapomínají, že stále unikající štěstí mohou najít jen naplňováním vlastních životních hodnot.¹⁷⁷

Hodnotový systém jednotlivce může být do určité míry shodný s hodnotovým systémem skupiny nebo společnosti, do níž jedinec patří, tato shoda odráží míru začlenění do skupiny (společnosti). Je třeba zdůraznit, že hodnotový systém se vztahuje pouze na hodnoty patřící do kategorie uznávaných a motivačních hodnot. V této kategorii se berou v úvahu.¹⁷⁸

1. princip kvantitativní významnosti
2. princip časové posloupnosti

- Hodnotový systém je vlastní každému jedinci, který možno podchytit nevědomě.
- Hodnotový systém je relativně konzistentním psychickým útwarem, protože přestavění hodnotového systému se děje delší dobu pomocí učení a zkušeností.
- Hodnotový systém je indikátorem zaměřenosti osobnosti, protože odráží významné rysy, zejména pokud jde o světonázor.

¹⁷⁶ ČAČKA, O., 1997, s. 339.

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 352, 356.

¹⁷⁸ GRÁC, J., 1979, s. 43-44.

- Hodnotový systém je charakteristický svou dynamičností, protože se v průběhu života mění v důsledku změny hodnot. Hodnotový systém je jednotný.

Osvojení si hodnot znamená podle Dorotíkové přihlášení se k určitým hodnotám a na druhé straně jejich odmítání. U každého jedince se vyvine subjektivní smysl pro hodnoty. Tento proces bývá celoživotní, a je závislý na potřebě (krásy, sociální angažovanosti). Jedinec se musí celý život učit rozumět hodnotám, posuzovat kvalitu hodnotových systémů – stávajících, a stejně tak nově vytvořených. Každý se rozhoduje sám za sebe, které významy přijímá, avšak může být ovlivněn rodinou, školou, životní událostí. Výchova k hodnotám se jeví jako prohlubování hodnotových vztahů k našemu prostředí.¹⁷⁹

5.2.1 Utváření hodnotového systému

Kučerová řadí integraci hodnot již do raného období dítěte, kdy se poprvé seznamuje s výtvarnými kulturními činnostmi, k nimž se vztahuje. Vnější život se subjektivizuje, stává se součástí dětského prožitkového světa, proto je důležité, jaké bohatství zpředmětněné kultury mu prostředí nabízí. Dítě hodnoty niterně přijímá, interiorizuje při hře, učení, v blízkosti lidí, i mezi vrstevníky. Genetické předpoklady, které mají svou váhu, sklony pro přijetí těch kterých hodnot, nebrání tomu, aby vývoj osobnosti závisel na prvotních faktorech transmise kulturních hodnot. Kučerová připomíná nedostatečnost zkoumání osvojovacích procesů pokud jde o motivy, ideály, postoje, mravní příkazy a zákazy, typické pro skupinu, k níž náleží. Potom se procesy hodnocení a tvorby hodnot snadno redukuje pouze na procesy poznávací.¹⁸⁰

Dvojice psychologů Langmeier-Krejčířová poukazuje na hodnotový systém rodičů mající hluboké kořeny v jejich původních rodinách, ale může být také založen na získaných zkušenostech. Hodnoty rodin se liší, ačkoli jsou v souladu s hodnotami společnosti. Problémy nastanou tehdy, když hodnotový systém rodiny neodpovídá

¹⁷⁹ DOROTÍKOVÁ, S. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 14.

¹⁸⁰ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 206.

hodnotám uznávaným většinou společností. Jestli se hodnoty obou rodičů příliš liší, i v rodinách s dobrou sociokulturní úrovní může dojít ke konfliktu.¹⁸¹

Jak je patrné, rozmanitostí hodnot se neliší jen jednotlivci, ale i společenské skupiny (spolky, kluby, etnické skupiny, národy, strany). Odlišují se od sebe právě tím, co je pro ně důležité, tedy hodnotovými orientacemi, postoji. Souhlas mezi lidmi (konsensus) má být proto založen na humanismu, demokracii, nezadatelných právech a svobodě. Na vzájemné toleranci stojí také interkulturní výchova, protože respektuje do určité míry jinakost hodnot etnických a společenských skupin tím způsobem, že odlišné hodnoty paralelizuje a podobné spojuje. Zdůrazňují se především hodnoty společné, které přispívají k integraci větší společenské skupiny.¹⁸²

Utváření hodnotového systému Grác považuje za složitý psychický proces, v psychologii pojmenován hodnotová orientace. Psycholog Purdel ji považuje za středobod motivačního kvaziprostoru, popisuje ji jako obecnou koncepci přírody a světa a pozice člověka v síti vztahů. Avšak je nezbytné brát v úvahu filosofické, sociologické a psychologické souvislosti. Z psychologického hlediska jsou nedostatečně řešeny rozdíly mezi tím, co je za chováním, tj. hodnotovým systémem a tím, co podněcuje jeho vznik, tj. hodnotovou orientací.¹⁸³

Grác připomíná pojetí hodnotové orientace jako způsob, z jakého důvodu a proč se věci a jevy stávají u jedince hodnotami a hodnotovými systémy a jak regulují lidské chování.¹⁸⁴

Existuje domněnka, že hodnotový systém v jeho procesu zrodu ovlivňují exogenní činitelé, kterými jsou společenská a přírodní skutečnost, zkušenost a učení, jehož prostřednictvím probíhá interiorizace hodnot u jedince.¹⁸⁵ Grác zdůrazňuje, že hodnotová orientace má souvislost s výběrem obsahu hodnotového systému a také s odstupňováním vybraných obsahů z hlediska jejich hierarchie. Lidé mají různé hodnotové systémy, ale můžeme v nich najít něco společného; jsou různě strukturovány z hlediska významnosti pro každého jedince. Výzkum proveden Allportem a Vernonem (1937) potvrdil, že u některých jedinců společností jsou dominantní jen některé hodnoty. Například studenti ekonomické školy měli vysoké skóre v ekonomických hodnotách.¹⁸⁶

¹⁸¹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 249.

¹⁸² KUČEROVÁ, S., 1996, s. 46.

¹⁸³ GRÁC, J., 1979, s. 47.

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 48.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 44.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 50.

Grác zpochybňuje typologickou metodu, protože typologie rozlišují jednotlivce podle zaměřenosti na jednotlivé hodnoty, nikoli podle psychického mechanismu, podmiňujícího tuto zaměřenost.¹⁸⁷

Způsob, jakým se jedinec projevuje, soudí Čáčka, spoluurčuje syntéza, v níž vchází osobní ideály a individuální žebříček hodnot, k nimž jedinec dospívá výchovou, kultivací, obzvláště autokultivací.¹⁸⁸ Na nezanedbatelný vliv školy na formování hodnotových systémů poukazuje Havlík. Úspěch dítěte ve škole považuje rodina za své základní hodnoty. Evidentní rozpor může nastat v důsledku odlišnosti hodnotových systémů rodiny a školy (chápání vzdělání, disciplíny).¹⁸⁹

Vůči již zmiňované Rogersově koncepci má Grác tuto podstatnou výhradu:¹⁹⁰

Koncepce hlásající úděl člověka žít s protichůdnými hodnotami vychází z jeho klinické praxe, proto má omezenou platnost – zahrnuje psychicky labilní osoby.

Coleman a Homola předkládají podobu hodnotového systému, který by měl být v souladu se 3 požadavky:¹⁹¹

1. Hodnotový systém má být konzistentní s osobností, vytvořit hierarchii podle významnosti.
2. Hodnotový systém má být pružný, což znamená přizpůsobit se změnám v životě člověka a jeho okolí.
3. Hodnotový systém je součástí „já“, má mu působit uspokojení.

5.3 Hodnotové vědomí a hodnotová orientace

Obsah hodnotového vědomí tvoří všechny osobní životní zkušenosti jedince. Hodnotové vědomí díky svému hierarchickému uspořádání vytváří konzistentní, vyznačující se stálostí, psychický útvar umožňující jedinci, aby k realitě přistupoval a hodnotil ji určitou dobu stejným způsobem. Vývojem se hodnotové vědomí stává zralejší a integrovanější jako hierarchie hodnot a vztahů mezi nimi.¹⁹²

¹⁸⁷ GRÁC, J., 1979, s. 51.

¹⁸⁸ ČÁČKA, O., 1997, s. 323.

¹⁸⁹ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 75.

¹⁹⁰ GRÁC, J., 1979, s. 45-46.

¹⁹¹ Tamtéž, s. 46.

¹⁹² ČÁČKA, O., 1997, s. 336. In VIEWEGH, 1986.

Struktura hodnotového vědomí osobnosti je promítnuta do procesu „hodnotícího vědomí“, který je Vieweghem¹⁹³ charakterizován jako proces mající svůj základ v sebezáchovných a seberealizačních tendencích ovlivněných vlastnostmi, výchovou a prožitky jedince.

Kromě hodnotového vědomí se užívá pojem hodnotová orientace. Čáčka připomíná, že hodnotové vědomí zralé osobnosti není vždy totožné s aktivizovanou, reálnou hodnotovou orientací. Vysvětlením může být skutečnost, že během života a v důsledku vnějších, biologických a sociálních změn se periodicky restrukturuje hodnotové vědomí i orientace jedince. Důležitý je „trojdimenzionální“ obsah soustavy hodnotového vědomí, jehož součástí je vědomí hodnot minulých, aktuální hodnotová orientace a hodnoty spjaté s budoucností.¹⁹⁴

Kratochvílovo¹⁹⁵ pojetí hodnotového vědomí je buď ve tvaru pyramidy, na jejímž vrcholu ční nejvyšší hodnota, anebo vrchol s „hranou“ obsahující více rovnocenných životních hodnot. Tento druhý model považuje za výhodnější právě proto, že kompenzovatelnost hodnot může odvrátit dočasnou frustraci některých hodnot. Není-li hodnotová orientace natolik bohatá a „superhodnoty“ ztratí svůj původní lesk, člověk se dostane na pokraj deprese a ztrácí smysl života. Toto kritické období může překonat jen schopností přizpůsobit se změnám. Kritické období vývoje s sebou nese nezbytné proměny struktury „hodnotového vědomí“.¹⁹⁶

Ačkoli je chování člověka regulováno utilitárním a ekonomickým principem, není možné odhalit racionální pozadí volby hodnot. Také proto se hledají a zdůrazňují socializační aspekty, mezi než na prvním místě patří bezděčné, i do jisté míry pod nátlakem předávané hodnoty jak širší skupinou, tak užší komunitou, a postupně osvojované dětmi, až do míry ztotožnění.¹⁹⁷

Za bezpochyby významný zdroj utváření hodnot a ideálů Čáčka považuje osobní zkušenost jedince i proto, že hodnoty nelze oddělovat od prožitků samotného subjektu. Jedinec je považován za vrcholnou hodnotovou instanci. Čáčka poukazuje na vědomé, či spíše podvědomé působení kultivačních faktorů, vložených do pohádek, literatury, výtvarného umění. Při utváření hodnot a hodnotového vědomí leží úkol na samotném

¹⁹³ ČÁČKA, O., 1997, s. 337. In VIEWEGH, 1976, s. 545.

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 337, 338.

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 356. In KRATOCHVÍL, 1974

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 356.

¹⁹⁷ Tamtéž, s. 339. In HELUS, 1973.

subjektu, aby se vyrovnal se špatnými zážitky, neúspěchy, nenaplněnými očekáváními, ale také posílil obranu vůči případnému ohrožení. Na druhé straně je třeba, aby jedinec uměl adekvátně zpracovat i pozitivní zážitky a úspěchy.¹⁹⁸

Stojí opět za zmínku již dříve probíraná Rogersova teorie geneze hodnot v užším smyslu (1964), který za základ považuje tzv. „operativní hodnoty“ organismu související s vrozenými vlastnostmi organismu a determinující jeho preference. Dítě se seznamuje s tím, co je dobré a co špatné a naslouchá hodnocení dospělých, přebírá jejich hlediska až do té míry, že je internalizuje. Tímto způsobem si osvojuje uznávané hodnoty, které určil někdo jiný, a současně zcela zapomíná na moudrost svého organismu pod vlivem těchto převzatých hodnot. Jejich součástí jsou skupinové hodnoty dané kultury, pocházející od rodičů, učitelů a jiných autorit. U některých jedinců se tyto převzaté hodnoty přetaví do „vlastních ideálů“. Mezi faktory formující hodnoty bezpochyby patří profese, věk, postavení, kvalifikace, materiální zázemí a další.¹⁹⁹

Dvojice psychologů Langmeier-Krejčířová kladou vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace do předškolního období dítěte, kdy jeho zvnitřněné elementární normy již obsahují příkazy, zákazy, důvody k uložení trestů. Má sice povědomí o základních hodnotách, které jsou, stejně jako sociální kontroly, spojeny s konkrétní situací, potřebami a postoji dospělých, ale nejsou ještě ustálené.²⁰⁰

Kučerová při utváření hodnotového vědomí vyzdvihuje proces identifikace: dítě napodobuje, opakuje postoje, způsoby chování určitých vzorů. V dětství má tento princip výchovy prioritní postavení, protože má své kořeny v pudové, instinktivní oblasti jedince. Rodiče jsou první modely identifikace. Dítě si své reálné i fiktivní vzory ověřuje. Čím větší je variabilita identifikačních vzorů, tím větší je variabilita individuálních osobnostních rozdílů.²⁰¹

Čačka si v této souvislosti klade otázku, jaká je „svoboda“ volby hodnot. Tato svoboda je ohraničena společenskými, přírodními a psychologickými zákonitostmi. Z psychologického hlediska je svoboda volby pojímána jako autodeterminance jedince projevující se v rozhodování, nevyjímaje výběr hodnot. Rogers podle Nakonečného²⁰² zdůrazňuje nevyhnutelnost harmonizovat hodnotové orientace. Potom můžeme nahlížet na

¹⁹⁸ ČAČKA, O., 1997, s. 339, 340.

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 341.

²⁰⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 129.

²⁰¹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 206-207.

²⁰² ČAČKA, O., 1997, s. 342. In NAKONEČNÝ, 1970, s. 225.

zralou osobnost jako na „autonomní samoregulační systém“, který je schopna střízlivě analyzovat adekvátnost systému hodnot a reagovat na danou situaci v souladu se svým hodnotovým vědomím. Klíčové jsou řídicí mechanismy jednotlivých rovin.²⁰³

Základní hodnotovou orientaci považuje Kučerová za výsledek složitého procesu, jímž prochází každý lidský jedinec při utváření své osobnosti. Na vrozené dispozice útočí množství vnějších, nezřídka protichůdných činitelů a spolupodílí se na formování osobnosti. Variabilita těchto činitelů dává možnost vzniku různých typů, bouřit se proti konzumu a všemu, co ohrožuje lidství.²⁰⁴

Čačka zdůrazňuje nutnost zkoumat hodnoty a hodnotové struktury z psychologického hlediska na pozicích člověka především jako jedinečné a zralé osobnosti, která dokáže stanovit svá vlastní kritéria všech řídicích mechanismů, k nimž se řadí hodnoty. Je možné je dokonce považovat za jednu z nejvyšších složek těchto mechanismů, které mají tendence se spojovat do hierarchické struktury nazývané hodnotové vědomí. Hodnoty nejsou jen výsledkem pasivní interiorizace společensky žádoucích přístupů, nýbrž subjektem pečlivě volené a přijímané.²⁰⁵

Kučerová prohlašuje, že hodnotová orientace jedince se utváří na základě hodnotového systému, čímž vzniká otázka, jak a jaké prostředky jsou nutné pro to, aby hodnotový systém ovlivňoval hodnotovou orientaci. Grác na tuto otázku vzápětí odpovídá, že na hodnotovou orientaci má vliv obsahové zaměření hodnotového systému člověka. Realizace hodnot probíhá v čase a každá obsahová soustava je trojrozměrná. Podle toho klasifikujeme hodnoty na:²⁰⁶

- a) minulé (preteriální), tj. co už bylo (hodnoty, které už člověk měl);
- b) přítomné (aktuální), tj. co už je (hodnoty, které člověk má a usiluje o jejich udržení);
- c) budoucí (futurační), tj. co má být (hodnoty, o které člověk usiluje).

Hodnotovou orientaci posuzujeme z hlediska vertikální strukturovanosti. Prostřednictvím výzkumu se zjišťují dominantní hodnoty, nebo naopak méně významné

²⁰³ ČAČKA, O., 1997, s. 342-343.

²⁰⁴ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 76.

²⁰⁵ ČAČKA, O., 1997, s. 335.

²⁰⁶ GRÁC, J., 1979, s. 52.

(tj. interhodnotová analýza). K tomu je zapotřebí vytvořit žebříček hodnot od nejdůležitějších po méně důležité, který si vytvoří člověk sám.

E. Spranger je autorem soustavy tzv. „ideálních typů“ (osobnostní vzory 6 základních lidských hodnotových orientací):²⁰⁷

1. teoretický: hodnotou je poznání;
2. ekonomický: hodnotou je užitečnost;
3. estetický: hodnotou je krása;
4. sociální: hodnotou je láska;
5. politický: hodnotou je moc;
6. náboženský: hodnotou je jednota.

Čačka na adresu Sprangerovy soustavy dodává, že kulturní aspekty životního prostředí se uplatňují v těchto šesti „objektivních hodnotových útvarech“ a většina z nich se objevuje v určité míře u každého jedince, přičemž jedno zaměření je převládající, a současně určující typ vlastního hodnotového vědomí. Se Sprangerovou koncepcí souvisí výzkum provedený Vernonem a Allportem (1931), na nějž navázal W. A. Lurie, který odvodil pomocí faktorové analýzy 4 faktory hodnotového zaměření (ekonomicko-politický, teoretický, náboženský a sociálně-altruistický). Až do dnešní doby bylo na tomto podkladu sestaveno množství aspektů osobností.²⁰⁸

C. Morris hodnotové orientaci rozlišil a označil tři základní složky za „cesty života“, v nichž se lidé od sebe odlišují.²⁰⁹

- dyonýskou: snaha splnit svá přítomná přání;
- prométheovskou: snaha účinně zacházet se světem;
- budhistickou: snaha ovládat sám sebe.

Pojednání o hodnotové orientaci je vhodné zakončit několika Horákovými myšlenkami, jež jsou shrnutím jejich základní charakteristiky objevující se u všech odborníků, kteří se této problematice věnovali a dosud věnují. Vracíme se na začátek

²⁰⁷ BALCAR, K. 1991, s. 134. In SPRANGER, 1930.

²⁰⁸ ČAČKA, O., 1997, s. 345.

²⁰⁹ BALCAR, K., 1991, s. 134. In MORRIS, 1956.

k definicím hodnot a jejich vztahu k dalším činitelům, které se podílejí na utváření hodnotových systémů potažmo hodnotových orientací. Vzhledem k jejich významné funkci je dokonce můžeme považovat za základní stavební kámen.

Hodnotový systém a hodnotová orientace jsou složitě uspořádanými systémy různých druhů přesvědčení a postojů, které člověk ve vztahu ke skutečnosti zaujímá. Přes přesvědčení a postoje se hodnotová orientace i projevuje a je poznatelná.²¹⁰

Horák ji definuje „*jako výběrovou zaměřenost subjektu na tvorbu a užívání hodnot*“. Na utváření hodnotové orientace má člověk svůj podíl, i když vychází z hodnot skupin, k níž patří. Není bezvýznamný ani trend, kterému jedinec podléhá, proto hodnotovou orientaci netvoří jen interiorizované hodnoty. Za určující faktor Horák považuje potřeby, k nimž komplementárním pojmem jsou hodnoty. Tím, jak hodnoty volíme, uspokojujeme potřeby. Utváření a formování hodnot má své místo v socializačním a výchovném procesu. Právě výchova zajistí předání hodnot společenských, které každý jedinec zvnitřňuje a tím mění na hodnoty individuální. Hodnoty jsou základem hodnotového systému a hodnotové orientace.²¹¹

Hodnotová orientace je součástí světonázoru člověka a do její struktury patří bezpochyby přesvědčení a postoje. Hodnotovou orientaci lze chápat jako „*výsledek globálních přesvědčení a generalizovaných hodnotových postojů, které vyjadřují cílové zaměření subjektu*“.²¹²

²¹⁰ HORÁK, J., 1996, s. 26.

²¹¹ Tamtéž, s. 27.

²¹² Tamtéž, s. 61, 70.

6. Vliv sociokulturního prostředí na utváření hodnotových orientací

Tato kapitola bude věnována socializačním činitelům, působícím v sociokulturním prostředí, které se podílejí na utváření osobnosti. Podrobně rozebereme role rodiny i školy v socializačním procesu, způsob, jakým obě tyto instituce předávají hodnoty a usměrňují jedince na cestě k nim. Socializaci bude věnován větší prostor, protože právě jejím prostřednictvím se normy, hodnoty a morální pravidla jedinci od raného období předávají, stává se součástí společenské skupiny, jejíž hodnoty akceptuje.

V úvodu kapitoly se soustředíme na rodinné prostředí, na jeho bezprostřední vliv na dítě, na formy, jakými rodina zprostředkovává přístup k hodnotám, jaké hodnoty rodina považuje za prioritní, jaké poslání mají v transformačním procesu rodiče a na jakých principech transformaci staví.

V další části této podkapitoly se budeme podrobněji věnovat aspektům a fázím socializačního procesu, které jsou významné pro transformaci hodnot a vzorů. Upozorníme na stěžejní momenty socializace primární i sekundární, včetně socializace školní. Jelikož by socializace měla garantovat zdravý vývoj jedince, na jejíž konci je zralá osobnost, poukážeme rovněž na důsledky socializačních procesů, které proběhly neúspěšně.

Tato kapitola postihuje socializaci ve všech jejích fázích a po všech stránkách, protože právě v jejím procesu se předávají hodnoty, vzory a normy, které udržují chod společnosti a zanechávají odkaz dalším generacím. Bez nich by kultura společnosti zanikla.

6.1 Socializace jako cesta k hodnotám

6.1.1 První krok do světa hodnot

Domov je místo, kde začíná sociální život dítěte a rozvíjí své nejtěsnější vztah, kde realizuje své zájmy, kde má nejvíc jemu milých věcí. Doma si utváří své postoje,

podporuje se jeho motivace, učí se využívat svých schopností.²¹³ Systém hodnot a rodičovská životní filosofie naznačují směr, jakým se dítě vydá.²¹⁴

Posláním rodičů je vpravit dítě do světa připravené: vytvořit domov a zázemí, kam se může vždy vrátit a pomoci mu poznat svět a ovládnout jej. Tento proces má probíhat po malých krůčcích. Dítě má mít svobodu projevit se v aktivitách a mít možnost projevit svůj zájem. Vše by mělo být spontánní, aktivity by měly podporovat jeho sebejistotu.²¹⁵

Skutečný domov má připravit dítě pro jeho budoucí život. „*Domov je zvláštní místo ve světě, ale přece jen je to místo uprostřed světa a pro svět.*“²¹⁶ Postoje a vztahy, které dítě přebírá od dospělých, se vztahují k věcem, myšlenkám, názorům. Dítě si utváří postoje k hodnotám (zdraví, zdatnost). Tvoří si svůj vlastní žebříček hodnot.²¹⁷

Kučerová se připojuje k tvrzení mnoha psychologů o nenahraditelné roli rodiny při předávání vzorů a hodnot. Rodinu považuje za prostor, kde probíhají základní procesy „zspolečenštění jedince“, mezi něž se řadí vzdělávání, příprava na profesionální dráhu. Ve způsobu předávání hodnot, připomíná Havlík,²¹⁸ se odráží vzdělání rodičů. Rodiče s vyšším vzděláním dávají dětem prostor pro hledání vlastních hodnot, rodiče s nižším vzděláním nejrůzněji volí represivní metody.

Kučerová připomíná, že v rodině se předávají vzory nezbytné pro to, aby se jedinec uměl orientovat ve světě, v normách a hodnotách, aby uměl navazovat kontakty, řešit konfliktní a náročné situace. Rodina zprostředkovává svým členům hodnoty, vlastní příslušné (sub)kulturu založené na manželském a rodinném životě, pojetí domova, principech života. I z hlediska tvorby hodnot je domov jako prostředí citové vřelosti, bezpečí a jistoty ideálním místem pro stimulaci příznivého vývoje dítěte. Plnila-li rodina dosud plní kromě jejích funkcí funkci výchovnou, zatímco škola plní svou výchovnou funkci jako základní.²¹⁹ Havlík uvádí tyto funkce, jež má rodina plnit, tj. biologickou, reprodukční, emocionální, ekonomickou, sociální zejména proto, aby zdůraznil funkci kulturní, která obnáší reprodukci základních norem, hodnot a kulturních vzorců.²²⁰

Psycholog Kon vyzdvihuje orientační rodinu, tj. tu, do níž se dítě narodí, jako bezpochyby nejdůležitější pro jeho socializaci. Rodinné zázemí, sociální situace,

²¹³ FONTANA, D., 1997, s. 19.

²¹⁴ MATĚJČEK, Z., 1981, s. 68.

²¹⁵ Tamtéž, s. 209-210.

²¹⁶ Tamtéž, s. 206.

²¹⁷ Tamtéž, s. 216.

²¹⁸ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 74.

²¹⁹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 188-189.

²²⁰ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 67-71.

společenské postavení a vzdělání rodičů předurčují budoucnost dítěte. Dítě stejně tak ovlivňuje výchova, vzájemné vztahy mezi členy rodiny. Mezi mechanismy socializace patří na prvním místě zpevnění (odměny a tresty), ztotožnění (nápodoba rodičovského vzoru) a pochopení (citlivé reakce na problémy dítěte).²²¹

Langmeier s Krejčířovou, kteří věnovali pozornost především psychickému vývoji dítěte, zdůrazňují aspekt sociální. Dítě nejdříve navazuje vztahy s nejbližšími osobami. Navazuje vztah, a zároveň se stává nezávislejší. Zdravý vývoj dítěte je zajištěn v prostředí s pečující matkou nebo více lidmi, jemuž jsou důvěrně známí.²²² Kon soudí, že vliv rodičů na dítě je nejintenzivnější v prvních letech. Postupně slábne závislost dítěte na rodičích, kdy dochází k jeho osamostatnění, které může být *emocionální* (jak je emocionální kontakt ve srovnání s jinými významy), *činnostní* (jak je tvrdě regulováno chování), *normativní* (orientace na rodičovské hodnoty a normy nebo na jiné). Emocionální náklonnost dítěte k rodičům má své kořeny v závislosti na matce, která je bližší než otec. Oba extrémy – přílišná emocionální vřelost i její nedostatek – škodí formování zdravé osobnosti.²²³

Fontana podrobněji rozvádí význam vztahů, do nichž dítě vstupuje od svého raného období. Rodiče jsou prvními vzory, později se k nim přidávají učitelé, starší sourozenci, kamarádi, významné osobnosti. Mají-li děti pevnou soustavu hodnot, převzatou od rodičů, budou mít dostatečně vybudovanou obranu proti přijetí nových vzorů rolí v rozporu s touto soustavou.²²⁴

6.1.2 Socializační proces – brána přístupu k hodnotám

Balcar klade důraz na učení, jehož prostřednictvím osobnost integruje v sobě poznatky a činnosti a které by mělo odpovídat stupni vývoje nervové soustavy. Jedinec se učí vlastní zkušeností, ale především učením sociálním, prostřednictvím druhých lidí. Pro socializaci Balcar podle mého názoru volí výstižnější název „programované“ učení, které je v souladu

²²¹ KON, I. S. *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha : SPN, 1986, s. 91.

²²² LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 67-68.

²²³ KON, I. S., 1986, s. 73-74.

²²⁴ FONTANA, D., 1997, s. 298.

s povahou života společnosti. Společnost tvoří síť mezilidských vztahů, na jejíž pozadí se osobnost vyvíjí a která je nezbytná pro její sociální učení.²²⁵

Balcar²²⁶ k socializačním činitelům podílejícím se na utváření osobnosti řadí úroveň kulturního řádu jako celku (celokulturní vlivy), úroveň širších vztažných skupin, úroveň malých společenských skupin jako přímý zdroj socializačního působení (rodina). Havlík²²⁷ konkretizuje, že přírodní, kulturní a sociální vlivy, které působí na jedince, formují z něj kulturní a sociální bytost jednající a korigující své chování v souladu se společensky přijatými hodnotami. V průběhu socializačního procesu se utváří Já. Havlík²²⁸ je stejného mínění, že díky socializaci se vytváří „zrcadlové Já“, „ideální Já“ a zpevňuje Ego, které si upevňuje svou pozici v sociálním prostředí. Prostřednictvím interakcí, do nichž vstupuje, na sebe nahlíží jako na objekt očima druhých, který je výsledkem socializačních tlaků, podřízením se normám a hodnotám.

Zrání člověka je celoživotní proces, v jehož rámci se učí novým rolím a závislosti na věku, pohlaví a sociální pozici a vedou k hodnotám a normám typickým pro společnost a období, v němž žije. Dítě je už ve své nejranější etapě života aktivní, přijímající podněty a reagující na ně. Obzvláště je socializace nezastupitelná v raném období, kdy si dítě vytváří základní návyky a své „Já“ v prostředí rodiny. V etapě dospívání hodnoty nepřijímá pasivně, ale přehodnocuje je. Pro adolescenci je typická individualizace, snaha o nezávislost na dospělých.²²⁹

Socializační proces, jehož prostřednictvím se dítě seznamuje se společností, je primární, a jak bylo řečeno, odehrává se v rodině. Rodinná socializace směřuje k formování základů „rodového“ chování, v jejíž průběhu má jedinec dostatek příležitosti sledovat vztahy svých rodičů.²³⁰ Primární socializaci zaštiťují lidé blízcí, které spojují citové vazby. Toto společenství, které jedince obklopuje, je do jeho vědomí vtištěno nejpevněji ze všech, jež vstupují do života. Na ní navazuje socializace sekundární, která pomáhá adaptovat se v jiných oblastech společnosti. Sekundární socializace připravuje dítě a dospívající pro různé krizové situace, které mají podíl na přetvoření rané zkušenosti.²³¹

²²⁵ BALCAR, K., 1991, s. 33-35.

²²⁶ Tamtéž, s. 38-39.

²²⁷ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 65.

²²⁸ Tamtéž, s. 47.

²²⁹ Tamtéž, s. 45, 65.

²³⁰ Tamtéž, s. 58.

²³¹ Tamtéž, s. 152.

Havlík²³² v rámci primární a sekundární socializace vymezil ještě další tři fáze, z nichž každá blíže charakterizuje vývoj a potřeby jedince odpovídajícího věku. V průběhu elementární socializace (do 2 let) se dítě identifikuje s matkou, která zastupuje sociální svět. V průběhu rodinné socializace (do 4 let) potřebuje pro svůj růst bezpečí a láskyplné prostředí. Pevně vybudované vazby mezi lidmi podmiňují úspěšnou socializaci. V průběhu dalšího vývoje se dítě učí sebekontrolu, postupně se osamostatňuje a dostává se do autonomního postavení. Havlík toto období považuje za významné, protože se „*formuje základ pro přijetí kulturních hodnot a norem, morálky a řádu, rozvíjí se sociálně stimulovaná citová a volní struktura osobnosti*“.²³³

Třetí fáze socializace se vyznačuje rozvíjením širších společenských vztahů, které se budují ve škole a s vrstevníky. Zákonitě se musí hodnoty přijaté za své dostávat do rozporu s tím, jak si dítě vysvětluje chování starších. To bývá důvod k přehodnocování hodnot, k čemuž dochází v pubertě.²³⁴

I další psychologové rozfázovali socializaci na jednotlivé etapy. Langmeier s Krejčířovou²³⁵ předpokládají, že socializační proces se skládá ze tří vývojových aspektů:

1. vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj diferencovaných vztahů k lidem blízkým a ostatním z jeho okolí;
2. vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací (normy, které si jedinec vytvoří – jako odezva na příkazy a zákazy, které si přisvojí);
3. osvojení sociálních rolí (vzorů chování a postojů očekávaných od společnosti v závislosti na věku, pohlaví, společenské pozici).

Havlík²³⁶ uvádí G. H. Meada, který dělí socializaci na tři vrstvy:

- přizpůsobením se požadavkům druhých,
- interiorizace norem a hodnot druhých,
- relativně svébytná konstrukce jednání jako odpověď na sociální situaci.

²³² HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 65, s. 51.

²³³ Tamtéž, s. 51.

²³⁴ Tamtéž, s. 52.

²³⁵ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 89-90.

²³⁶ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 47.

Na skutečnost, že vývoj jedince je do značné míry determinován prostředím, v němž se socializace odehrává, poukázala řada psychologů, mezi nimi i Říčan. Tímto prostředím je již několikrát zmíněná společnost, v níž jedinec vstupuje do interpersonálních vztahů. Společnost je významná proto, že jedince více či méně záměrně vede, je určujícím faktorem na cestě jeho vývoje. Společností vytyčený socializační program vývoje jedince je přesně časově vymezen: aktuální (obsahuje vše, k čemu společnost jedince vede) a historický (zakódován v kultuře).²³⁷

Na základě výše uvedených argumentů není pochyb o tom, že jedinec se vyvíjí v interakci s prostředím a působením vlivů genetických, biologických, psychologických. Zaujímá stanovisko ke světu, jehož prvky buď přijímá, odmítá nebo jen bere v úvahu, některé dokonce zvnitřňuje. Svět, jehož je součástí, se stává jeho světem. Všichni jsme výsledkem procesů probíhajících v našem prostředí, naše chování je tudíž jím poznamenáno a lze ho předvídat. Společnost právě proto může existovat a my můžeme být její součástí. Socializace se stává zprostředkujícím nástrojem mezi jedincem a společností.²³⁸

Mluvíme-li o socializaci jako o začleňování jedince do společnosti, je žádoucí, zmínit její základním institucionální význam, kterým je sociální kontrola spočívající ve vštěpování a dodržování norem jako obecných pravidel a návodů chování a odpovídající hodnotám, které daná společnost uznává. Socializaci dětí, mládeže, ale i dospělých proto Havlík vidí jako proces odehrávající se ve světě hodnot, který se zdá jako plný rozporů. Socializací se předávají normy, hodnoty, tradice a symboly, morální pravidla, jazyk a řeč, ale také jevy a procesy vzájemně provázané a související, které umožňují zachovávat soudržnost společnosti. Právě proto socializaci považujeme za mezigenerační předávání kultury.²³⁹ Kon²⁴⁰ považuje za důležité připomenout, že transmise hodnot a norem je selektivní neboť některé odmítá, jiné transformuje.

Jedinec je usměrňován tak, aby jeho jednání vedlo k cílům, normám a hodnotám, vzorcům odpovídajícím dané společnosti. Avšak každý může vznášet své vlastní požadavky, mít své vlastní zájmy a očekávání, která se rodí v procesu socializace. Socializace přispívá k psychickému, biologickému a sociálnímu zrání. Sociálně jedinec zraje přebíráním rolí a jím odpovídajících norem a hodnot, a také v souladu s věkem a

²³⁷ ŘÍČAN, P., 2004, s. 29–31.

²³⁸ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 43.

²³⁹ Tamtéž, s. 36–37.

²⁴⁰ KON, I. S., 1986, s. 159.

pohlavní příslušností. Socializace není stereotypní, ale neustále reagující na změny, což vyžaduje flexibilnější jednání a odvahu užít nových způsobů v zájmu vnitřní jednoty osobnosti. Havlík upozorňuje na přítomnost změny, jež nutí k „adaptaci druhého řádu“ a zasahuje role nebo pozice ve společnosti. Jedinec díky socializaci vrůstá do společnosti, stává se kulturní a sociální bytostí jednající podle jejích pravidel a tím usměrňuje své chování v intencích již přijatých hodnot. Socializační proces také proto odpovídá označení zespolečnění.²⁴¹

Havlík se vyjadřuje o prostředí jako o sociálním prostoru, majícím „sociálně ekologický“ rozměr. Vyrůstáme v rodině, mezi dospělými a dětmi, jimiž jsou sourozenci nebo spolužáci, na určitém místě. Prostor, na němž se výchova odehrává, Havlík nazývá „životní pole“. Výchova také probíhá v čase, v jednotlivých etapách, jimiž jedinec prochází a v němž se odvíjí bezprostředně život celé rodiny a dalších společností a společnosti jako celku.²⁴²

É. Durkheim považuje za funkci výchovy utváření sociálních bytostí. Je to způsob, jak se společnost může promítnout do jedince. Kultura, která má své výsadní postavení, je reprodukována socializací, má zásluhu na „zlidštění“ bytosti, původně biologické, mění ji na platného člena schopného se zařadit do společnosti.²⁴³

Havlík si vypůjčuje tuto Durkheimovu charakteristiku procesu „zespolečnění“, který ho vidí jako přenos „kolektivního“ vědomí do vědomí individuálního. Jedince utváří vše, co na něj působí – náboženství, morálka, jazyk, právo. Socializace má svůj nenahraditelný úkol, který je zvnitřněním (interiorizací) kulturních norem a hodnot – jedinec je přijímá za „*své bez jakéhokoli vnějšího nátlaku*“.²⁴⁴

Bühlerová, Grünbaum nebo Wallon poukazují na sociální zrání jedince, který se postupně vymaňuje ze sítě sociálních kontaktů, do nichž se dostává od raného dětství a stává se individualizovanou osobností, osamostatněnou a zbavenou sociálních závislostí. Tímto procesem se socializace posouvá kupředu, čímž se dítě stává socializovanější než v raném dětství.²⁴⁵

²⁴¹ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 44.

²⁴² Tamtéž, s. 25-26.

²⁴³ Tamtéž, s. 36.

²⁴⁴ Tamtéž, s. 47.

²⁴⁵ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997, s. 105.

Zatím jsme se zabývali socializací, jež přispívá k růstu jedince, jeho bezproblémovému začlenění do společenství. Ačkoli jsou socializační procesy zárukou kontinuity vývoje, jejich neúspěšný průběh může mít negativní dopad na jedince i na celou společnost. Na tento celkem častý jev upozorňuje Havlík²⁴⁶, který jako projev neúspěchu shledává vyloučení ze společnosti, za což společnost platí sociální deviací.

Za neúspěšným průběhem socializace většina psychologů spatřuje problémy, s nimiž se potýká moderní rodina. Problémy rodiny v postmoderní společnosti podle Havlíka²⁴⁷ ztěžují zdravou socializaci, jejíž dopad se projevuje i v dospělosti. Autor upozorňuje na konkrétní problémy v rodině, kterými jsou její nestabilita a stále častější rozpad. Mladí lidé vyjadřují své představy a požadavky vytvářením svých vlastních kultur – subkultur. Je to jejich určitý způsob protestu. Některá hnutí (punk, skinheads) se spojují s hodnotami nižších vrstev. Je zcela samozřejmé, že každou věkovou skupinu formují jiné společenské podmínky nebo zážitky, což se odráží na generačním vědomí. Z této skutečnosti jednoznačně vyplývá, že některé zkušenosti a z nich zrozené normy a hodnoty jsou mezigeneračně nepřenosné.

Na závěr této části věnované socializaci bychom se chtěli zvlášť soustředit na socializaci školní. Je třeba jí věnovat pozornost, neboť škola jako vzdělávací instituce pomáhá společnosti spolu s rodinou dosahovat vytyčené cíle a začleňovat do ní jedince.

Langmeier s Krejčířovou²⁴⁸ připomínají, že vzorem pro dítě nejsou pouze rodiče, ale stávají se jím učitelé nebo spolužáci. Dítě se učí navazovat kontakt, má příležitost vstupovat do nejrůznějších interakcí, jejichž prostřednictvím se dítě učí sociálním reakcím. Učitel, jenž má pod kontrolou celou situaci, může korigovat sociální reakce.

Škola podle Havlíka²⁴⁹ nejen poskytuje poznatky a dovednosti, vštěpuje normy a hodnoty, ale také vede k disciplíně a samostatnosti při řešení úkolů. Neméně důležitým posláním školy je být jakýmsi předobrazem společnosti dospělých.

Posláním současné školy se podrobněji zabývá Kořa. Podle něj spočívá v přípravě žáků pro praktický život a poskytování vzdělanostního základu pro celoživotní vzdělávání. Na školu je kladen požadavek, aby předávala normy sociálního chování, formovala postoje

²⁴⁶ HAVLÍK, R., KOŘA, J., 2007, s. 45.

²⁴⁷ Tamtéž, s. 60, 61.

²⁴⁸ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 128.

²⁴⁹ HAVLÍK, R., KOŘA, J., 2007, s. 82, 52.

a hodnoty, přičemž některé z nich jsou předávány direktivně.²⁵⁰ Zejména na základních a středních školách učitelé vyzdvihují smysl pro čest, spravedlnost, dobro a jiné pozitivní hodnoty. Negativní jevy společnosti jsou stavěny do protikladu s individualizovaným obrazem společnosti, aby se tyto dva světy odlišily. Výuka je zacílena na pokud možno humánními hodnotami naplněný život dítěte, aby se svět jevil jako stabilní.²⁵¹

Koťa podtrhuje, že primární hodnotová a mravní orientace je součástí výbavy socializované osobnosti. Škola si uložila za úkol obeznamovat žáky s hodnotami, které jsou věčné a lidskými ctnostmi a důsledně je označuje a popisuje. Škola není jen místo, kde je dítě chráněno v období nejcitlivějším, ale je přípravkou pro kulturní život, tvoří schránku pro civilizační étos.²⁵²

Fontana věnuje pozornost názorovému konfliktu mezi rodinou a školou. Může k němu dojít, když se značně liší normy, které si dítě osvojilo doma od norem vštěpovaných ve škole. Ještě výrazněji může být odlišná soustava hodnot z etnické nebo sociálně oslabené skupiny. Přináší-li dítě hodnoty své kultury do školy, může se stát středem pozornosti, nebo dokonce posměchu. V opačném případě hodnoty přenesené domů nefungují. Dítě se může vyhnout zbytečným problémům, přijme-li normy ve škole a normy své kultury uplatňuje pouze doma – přijme dvojí měřítko. Tento způsob chování může dítěti způsobit problém s individualitou. Odmítá-li normy příslušné instituce, nemá v ní dobrou půdu. Tíha problému leží na učitelích a škole, aby zmírnila dopady konfliktu a vyřešila ho ve prospěch dítěte.²⁵³

Na úplný závěr této části uvádíme názor psychologů Langmeier - Krejčířová, s nímž se plně ztotožňujeme, a zcela jistě bychom ho uslyšeli od dalších odborníků. Podle nich je socializace celoživotní proces, který se odehrává na pozadí interakcí jedince s druhými lidmi.²⁵⁴

²⁵⁰ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007 s. 136.

²⁵¹ Tamtéž, s. 144-145.

²⁵² Tamtéž, s. 146, 148.

²⁵³ FONTANA, D., 1997, s. 42.

²⁵⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 90.

6.2 Výchova k hodnotám jako součást socializačního procesu

Výchova je nutnou součástí socializačního procesu, proto podle našeho názoru nesmí chybět o ní krátké pojednání všude tam, kde je nutné poukázat na osvojování si sociálních rolí v souladu s normami a hodnotami příslušné společnosti. Výchova záměrně ovlivňuje a usměrňuje chování jedince, kultivuje jeho osobnost. Cílem výchovy by mělo být správné vedení člověka, aby našel smysluplné lidské hodnoty, jimiž naplní svůj život, aby dokázal hodnoty tvořit, porozuměl hodnotám, a také přijal ty, které jsou součástí kulturního dědictví společnosti, do něhož patří.

Výchovu můžeme chápat podle Havlíka jako záměrné ovlivňování socializačních procesů, v jejichž rámci musíme brát v úvahu společensky přijaté normy a hodnoty a učení se společenským rolím.²⁵⁵ Člověk je bytost sociální, na jehož formování se podílí společnost svými normami, hodnotami, zvyky nebo tradicemi – vychovává, tj. podílí se výchovně na reprodukci svých členů.²⁵⁶

É. Durkheim považuje za funkci výchovy utváření sociálních bytostí. Je to způsob, jak se společnost může promítnout do jedince. Kultura, která má své výsadní postavení, je reprodukována socializací, má zásluhu na „zlidštění“ bytosti, původně biologické, mění ji na platného člena schopného se zařadit do společnosti.²⁵⁷

Výchova k mezilidským vztahům, jak tvrdí Pelikán, má velký význam v prostředí, kde jsou děti a mladiství. Osobní zkušenost je nenahraditelná.²⁵⁸ Množství Pelikánových šetření ukazuje, že při utváření osobnosti člověka osobně významné životní situace hrají klíčovou roli spolu s dalšími faktory. Tvoří-li osobní zkušenost základ pro vývoj člověka, potom, by se výchova měla zaměřit na dětskou zkušenost, respektovat ji, dokonce by dospělí měli být nápomocní při vytváření nových, pozitivních zkušeností.²⁵⁹ Havlík²⁶⁰ se odvolává na německého sociologa Helmutha Schelskyho, jenž poukazoval na relativní pokles výchovného významu rodiny, a naopak posílení její role v oblasti volného času, pro kterou je typický konzumní způsob života.

²⁵⁵ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 13.

²⁵⁶ Tamtéž, s. 17.

²⁵⁷ Tamtéž, s. 36.

²⁵⁸ PELIKÁN, J., 1997, s. 31.

²⁵⁹ Tamtéž, s. 58, 61.

²⁶⁰ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 19.

O to víc je podle našeho názoru nezbytné posílit funkci pedagoga. Obširněji se roli pedagoga ve výchově zabývá Pelikán. Podle něj vždy záleží na tom, kdo je vychováván. Ačkoli se setkáváme s různým pojetím výchovy, vždy záleží na tom, kdo je vychováván. Nejprve se vytyčí cíl výchovy, jehož se postupně dosahuje záměrným působením pedagoga nebo rodiče na žáka (dítě). Pedagog jako rozhodující činitel uplatňuje zejména autokratický styl svého působení. Tzv. přímé pedagogické působení je základním typem komunikace se žákem (dítětem). Problém se objeví tehdy, jestliže vychováváný neshledává morální nebo jiné pedagogovy kvality, tj. není přesvědčen o oprávněnosti vychovatele.²⁶¹

Jiná výchovná koncepce pojmající dítě jako osobnost, která má svá přání, zájmy a názory, je pedocentrismus. Vychází z humanistického vnímání dítěte jako svébytné bytosti, proto doporučuje vytvořit dostatečný prostor pro svébytný vývoj, tzn. bez přílišného omezování. Podobný názor projevil J. J. Rousseau a J. Dewey, americký pedagog. Najdeme ho i u alternativních směrů, jakými jsou waldorfské školy nebo zařízení typu Montessori. Dominující u všech zmíněných přístupů je pojetí dítěte jako východiska a jeho předností je respektování osobnosti dítěte. Avšak respektování by nemělo vyznít jako podřízení se mu. Prvním krokem k úspěchu je vytvoření pozitivní atmosféry ve škole, která pomůže žákům otevřít se vnějšímu působení a sledovat pozorně pedagoga. Za negativum pedocentrického pojetí Pelikán považuje skutečnost, že na dítě nelze klást nároky. V přístupu autokratickém je východiskem pedagog, v přístupu pedocentrickém dítě. U obou přístupů je důležité, jak se navzájem vnímají vychovatel a vychováváný.²⁶²

*„Základním předpokladem úspěšného pedagogického působení je stav, kdy se žák (dítě, svěřenec) otevře komunikaci s pedagogem.“*²⁶³

Jádrem pedagogického působení musí být přesvědčivost, jednání nesmí být v rozporu se slovy.²⁶⁴

Škola i rodina mají tu moc vybudovat takové zázemí, aby jedinec zůstal sám sebou.²⁶⁵ Pelikán²⁶⁶ považuje za nejdůležitější pro výchovu vytvoření podmínek, ve kterých jedinec sám, iniciativně se chce zdokonalovat. Každý pedagog v této iniciativě spatřuje úspěch pedagogického působení a signál, že se ztotožňuje s požadavky autorit.

²⁶¹ PELIKÁN, J., 1997, s. 69.

²⁶² Tamtéž, s. 72-75.

²⁶³ Tamtéž, s. 79.

²⁶⁴ Tamtéž, s. 81.

²⁶⁵ Tamtéž, s. 94.

²⁶⁶ Tamtéž, s. 66.

Součástí výchovného působení rodičů a pedagogů má být vytváření situací, které nejen obohatí poznatky, ale i city jejich svěřenců.

Kučerová vyzdvihuje prvořadý úkol dospělé populace: vychovávat hodnotami a k hodnotám.²⁶⁷ Tvrdí, že pro teorii výchovy je studium hodnot a jejich tvorby východiskem, protože účinnost výchovy zakládá hodnotový přístup. Samotný pedagogický vztah založený na oboustranném porozumění mezi vychovávanými a vychovateli, na smysluplné komunikaci, je sám o sobě hodnotou, protože jeho posláním je rozvíjet hodnototvorné vztahy k realitě. Svět hodnot podporuje růst a zrání osobnosti, podněcuje tvořivost vyvolává pocity štěstí.²⁶⁸

Funkcí výchovy je zajistit ve společnosti přenos objektivních hodnot s cílem zachovat kontinuitu rozvoje kultury. Vše se nemusí jevit jako hodnota, ale může se jevit jako podnět k činnosti. Lidská bytost se formuje a zraje v procesu objevování hodnot, protože každý nový poznatek může být hodnotou. Člověk zraje překonáváním překážek na cestě za objevováním hodnot.²⁶⁹

A jakou roli Kučerová přisuzuje vychovávající autoritě?

Vykládat svět jako souvislý, vychovávat dítě pro kulturní a společenský život, pro budoucí povolání. Vzdělání by mělo plnit funkci ochrany před nebezpečím světa, před protichůdnými tlaky. Hledáním vztahu vzdělání a života uplatňujeme hodnotovou koncepci výchovy a vzdělání, pečujeme o kulturní jistoty. Je třeba se neustále ohlížet na hodnotové bohatství, chránit jich před ohrožením. Kulturní vakuum, o němž se stále častěji mluví, se žádá naplnit zkušenostmi a hodnotami vytvořenými v průběhu věků. Nesmíme připustit, aby byly zapomenuty obecně lidské hodnoty kulturního dědictví: odkaz antiky a židovskokřesťanské tradice, renesance, reformace, osvícenství, humanismu moderní doby, národních dějin i hodnoty ostatních kultur. Dětem by se měly předávat direktivně, ale tak, aby pochopily, že jsou ve prospěch jejich duchovního růstu. Cíl výchovy a vzdělání by měl být jasně stanoven: osvojovat si vědecké poznání vztahující se k přírodě, civilizaci a duchovní kultuře, a přitom mít na paměti objektivní hodnoty kulturního dědictví a jejich aktuální interiorizaci.²⁷⁰

²⁶⁷ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 194.

²⁶⁸ Tamtéž, s. 49.

²⁶⁹ Tamtéž, s. 44.

²⁷⁰ Tamtéž, s. 205, 206.

Kučerová navrhuje „*výchovu hodnotami a k hodnotám*“ přijmout jako program rozvoje osobnosti a činit tak v přesvědčení, že kulturní dědictví – výsledek tisíciletého lidského snažení – vyžaduje náležitou péči a ochranu před živelností a nevhodnými metodami. „*Výchova ke kulturním hodnotám je proces kultivace svobodné a odpovědné osobnosti.*“²⁷¹

A jakou roli Kučerová přisuzuje vychovávající autoritě?

„*Vychovatel je povolán ke krásné úloze ve společnosti, je-li jeho úkolem pomáhat hodnoty objevovat, chápat, potřebovat, cítit, milovat a tvořit. Podmínkou takové služby ovšem je, že se kulturní hodnoty stanou potřebou, láskou a štěstím i jeho života.*“²⁷²

Dorotíkovou zajímá, jak vzdělání člověka připravuje k tomu, aby byl schopen posoudit, které hodnoty jsou k dispozici, vytvořil si vlastní hodnotový systém. Jednou z možností, jak odpovědět, je ubírat se cestou rozboru ontologických východisek jako podkladu pro analyzování vzdělání a výchovy. Avšak výchova k hodnotám má ještě hlubší dimenzi: umožní člověku dostat se do dvou propojených, avšak různých světů: světa přírodního i společenského dění a světa lidských vztahů. Na škole leží úkol uvést mladé lidi do obou světů, učit je přijímat role, rozvíjet intelektové schopnosti a smysl pro hodnotovou pluralitu, schopnost vlastního rozhodování a odpovědnost za volbu postojů.²⁷³

6.2.1 Výchovné styly a trendy – nástroj výchovy k hodnotám

Mnozí psychologové poukazovali na způsob výchovy minulosti a v současnosti, hledali to, co je spojovalo i odlišovalo. Cílem této komparace nebylo nalézt nejvhodnější výchovný styl, ale ukázat, jak na jedince od jeho nejranějšího období výchovně působit, aby si osvojil nejen vědomosti a dovednosti, ale především mravní návyky a hodnoty, aby byl správně nasměrován k chování a jednání, které odpovídá společenským normám.

²⁷¹ KUČEROVÁ, S., s. 208.

²⁷² Tamtéž, s. 208.

²⁷³ DOROTÍKOVÁ, S. In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, 1997, s. 12, 15, 16.

Jedním z těch, kteří si všímali změn ve výchově v závislosti na společenských proměnách, demografickém vývoji a kulturních odlišnostech, je Havlík. Soudí, že ve změně celospolečenského klimatu se odráží nový demografický vývoj, a v závislosti na něm formování charakteru. Kulturní antropolog D. Riesman tento přirozený důsledek celkového vývoje pomáhá objasnit třemi demografickými etapami, kterým odpovídají tři modální typy „charakterů“ řízené tradičně, niterně a vnějškově. Tradičně řízený se formuje pod tlakem norem, hodnot, vzorců v rodině. Ve druhé etapě způsob výchovy napomáhá k osamostatňování dítěte až natolik, že se stává malým dospělým. Hodnoty se předávají zejména verbálně. Škola svou důsledností v dodržování kázně umožňuje dítěti interiorizovat měřítko hodnot. Ve třetí etapě se mění přístup k péči. Je zájem o děti pečovat a chránit je, ale chybí rodičům návod, jak ve výchově postupovat. Svou úlohu v ní sehrávají média a vrstevníci, jejichž hodnoty mají přednost.²⁷⁴

Havlík²⁷⁵ považuje za nutné zdůraznit, že každá kultura uplatňuje vlastní výchovné praktiky, proto se liší i hodnoty, jež prosazuje a uznává. Rodiči vytyčené výchovné cíle ještě navíc komplikuje působení protikladných hodnotových systémů. Autor uvádí 4 pojetí výkonu práv povinností rodičů, tzv. rodičovská autonomie:

1. Tradiční: Ukládá právo a povinnost předávat svůj hodnotový systém, bránit v poznání těch hodnot, které rodiče neuznávají.
2. Demokratické: Povinnost přejímat hodnoty rodičů s možností diskutovat o hodnotách jiných; rodičovské hodnoty dítě musí interiorizovat (zvnitřnit) jako vlastní.
3. Umírněné: Podporovat převzetí rodičovských hodnot a současně nezamezit přístup k hodnotám jiným.
4. Důsledně liberální: Dítě si vybírá hodnoty dle libovůle, ale rodiče chrání před vlivy omezující volbu. Důsledkem je absence hlubšího porozumění mezi generacemi, na druhé straně rychlejší osobnostní růst.

Výchovné styly podrobně rozebírá a hodnotí z hlediska jejich účinnosti Langmeier s Krejčířovou.

Záměrnou výchovu řadí do kompetence učitele ve škole, protože její cíle jsou stanoveny v učebních osnovách. Odvolává se na definici výchovy, která bývá někdy

²⁷⁴ HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2007, s. 40-41.

²⁷⁵ Tamtéž, s. 74.

pojímána jako každé, i bezděčné působení jednoho člověka na druhého, které mění jeho osobnost (díky němuž se mění jeho osobnost). Výchova je potom proces interakce vyučujícího a vyučovaného. Výchovné cíle nejsou náhodou volené, ale vycházejí z hodnotového systému rodičů a z předpokladů dítěte. Vytyčené cíle výchovy jsou závislé na rozumové, citové a sociální zralosti, na schopnostech a dovednostech dítěte, taktéž na jeho zájmech, talentu a temperamentu. Konkrétní cíle výchovy by měly správně brát v úvahu zásadu zralosti, zásadu kontinuity a zásadu individualizace. Vychovatel by měl při dosahování cílů užívané výchovné prostředky obměňovat, případně kombinovat. U nejmenších dětí se nejvíc osvědčuje zpevňování žádoucího a vyhasínání nežádoucího chování. Obecně odměny působí účinněji než trestání.²⁷⁶

Výchova vzorem má v psychologii řadu zastánců. Avšak působení vzoru je závislé na okolnostech a smyslu učení (čemu se má dítě učit). Bandura zdůrazňoval, že člověk si všímá vzorů přitažlivých, jejichž nositelé jsou úspěšní, oceňováni. U starších dětí se upřednostňuje taktika vysvětlování, avšak čím je dítě starší, tím je tato výchovná taktika složitější. Hoffmanův přehled studií jednoznačně potvrdil, že záleží na způsobu vysvětlení, na tom, zda vysvětluje matka nebo otec. V každém případě vysvětlení pomáhá vývoji morálního usuzování.²⁷⁷

Záměrná, cílem řízená výchova se osvědčuje při získávání dovedností, vědomostí, mravních hodnot a návyků. Rodina a její způsob soužití, způsob chování rodičů (odměna, trestání) mají dalekosáhlý vliv na vývoj osobnosti. Dítě je součástí sítě rodinných vztahů mezi členy rodiny. Jeho zrání je ovlivněno vzorcem rodinné interakce. Prosazují se tři základní výchovné styly:

- ***Styl autoritativní*** klade důraz na poslušnost a podřízenost rodičovské autoritě.
- ***Styl liberální (laissez-faire)*** zdůrazňuje volnost dítěte bez omezení jeho aktivity.
- ***Styl demokratický*** zdůrazňuje respektování dítěte jako samostatné bytosti, avšak za podmínky uznání své odpovědnosti vůči druhým lidem. Rodina se domluví na společném řízení. Tento způsob výchovy je považován za nejvhodnější pro zdravý vývoj dítěte. Dítěti ponechává volnost, ale ne bezmeznou. Prosazuje vysvětlení.

²⁷⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 249-250.

²⁷⁷ Tamtéž, s. 253-255.

Langmeier s Krejčířovou jsou přesvědčeni, že nelze z praktického hlediska označit jeden způsob výchovy v rodině jako jeden z těchto vyhraněných stylů. Rodiče mohou v závislosti na situaci a okolnostech postupovat pokaždé jinak, dokonce mohou být rozdílný pohled obou rodičů.²⁷⁸

Zmíněná typologie byla sestavena z pozorování v experimentálních skupinách pod vedením Kurta Lewina ve 30. letech 20. století. Hledaly se novější postupy, které by více odpovídaly realitě. Nejznámější je Schaferův model hodnotící výchovný proces ve dvou dimenzích, na sobě nezávislých: láska – hostilita, autonomie – kontrola. B. Becker zmiňuje 3 dimenze: permisivita – restriktivita, klidné odpoutání – úzkostné emoční připoutání.

Další autoři dokonce demonstrovali výchovný přístup v 10 i více dimenzích. Výhodou těchto dimenzí je ukázat nevhodné a pro dítě škodlivé výchovné styly:

- výchova rozmazlující,
- výchova zavrhuje,
- výchova nadměrně ochraňuje,
- výchova perfekcionistická,
- výchova důsledná,
- výchova nedůsledná,
- výchova zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující.

Kučerová upozorňuje na nové koncepce výchovy, které se objevily ve 20. století. Klade se důraz na pedagogiku, na níž by měla ležet odpovědnost za budoucí podobu světa a kvalitu lidských charakterů těch, které vysílá do světa vybavené dovednostmi a morálními hodnotami.

Naturalistické koncepce se zabývají biologicko-psychologickou přirozeností člověka, vrozenými dispozicemi, zájmy. Reformní pedagogika se soustřeďuje na svobodný rozvoj vnitřních sil dítěte. Pedagogika esencionalistická, stejně jako pedagogika hodnot nebo kultury se zaměřuje na oblast výchovy, kulturní dědictví vědy, morálky, umění. Tato pedagogika pojímá výchovu jako pomoc, prospívající růstu osobnosti.²⁷⁹

Pokouší-li se výchova utvořit typ člověka jako komplex vztahů, vlastností a hodnot, nemůžeme se zabývat otázkami současnosti, aniž bychom nebrali v úvahu otázky týkající

²⁷⁸ Tamtéž, s. 255-256.

²⁷⁹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 12.

se člověka samotného a jeho vývoje, který ho dosud formoval. Filosofie výchovy nemůže být odtržena od filosofie člověka a filosofie hodnot.²⁸⁰

Problém člověka je problém hodnot, problém výchovy člověka je problém výchovy k hodnotám. Nemůžeme pojímat člověka a jeho podstatu bez porozumění aktům výchovy, jako nemůžeme pochopit výchovu bez pochopení lidského bytí. Výchova zahrnuje člověka celého, se všemi vztahy. Antropologická pedagogika pojímá výchovu jako pomoc dítěti „polidštit se“. Výchovu proto můžeme považovat za směřování, praktický úkol zaměřen na člověka.²⁸¹

Veškerý výchovný proces by měl směřovat k obohacování lidských hodnotících vztahů a podpoře zrání osobnosti. Smyslem výchovy a vzdělávání je především ukázat, co je hodnocení, co má být poznáno a uznáno jako hodnota. Výchova přímo zasahuje do kultury v okamžiku předávání hodnot a za pomoci pedagogického úsilí se orientuje na hodnotu objektivně pojatou, tj. co je předmětem vzdělání, kulturního dědictví, jaké normy a ideály mají být v centru pozornosti. Současná situace plná rozmanitých vlivů a lákadel nanejvýš vyžaduje naléhavě hodnoty tvořit a chránit, zabránit jejich ohrožení.²⁸²

Již na jiném místě této práce jsme vydělili skupinu estetických hodnot a o ní pojednali zvlášť. Tímto způsobem budeme postupovat i v případě pojednání o estetické výchově. Kromě estetické výchovy je třeba věnovat zvláštní pozornost i výchově mravní. Vede nás k tomu přesvědčení, že výchova mravní je nanejvýš důležitá při formování mravních kvalit člověka, potažmo utváření jeho hodnotových orientací.

Za cíl výchovy Kučerová považuje dílo člověka, nikoli dílo podmínek. Člověk se podílí na něm stejně, jako na všech kulturních hodnotách – zapojuje rozum, cit, vůli.

Hledáním cíle mravní výchovy je pověřena pedagogika v současnosti s antropologií a axiologií. Koncepce mravní výchovy bude vycházet ze života, všech jeho peripetií a z pochopení člověka v jeho komplexnosti, opřeného o antropologii a další vědy, které skládají obraz člověka. Být člověkem znamená být bytostí, která tvoří, přetváří skutečnost a výsledkem jsou hodnoty, jež vyjadřují cíle, záměry, ideje. Identifikuje se s těmito hodnotami, brání je, chová je v úctě.²⁸³

²⁸⁰ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 14.

²⁸¹ Tamtéž, s. 18, 20.

²⁸² Tamtéž, s. 46.

²⁸³ Tamtéž, s. 112-115.

Kučerová k mravní výchově uvádí: „*Mravní výchova usiluje o vytvoření uvědomělé autonomní řídicí centrály v člověku (svědomí).*“²⁸⁴

Vývoj mravní osobnosti se týká všech duševních sfér, který vede k morální zralosti. V mravní výchově mají významné, ústřední postavení city, neboť „*citově prožívané hodnoty přitahují k sobě vnitřní energii, strhují na sebe popudovou (motivační) sílu*“.²⁸⁵

Kučerová se domnívá, že jednou ze složek výchovy je výchova estetická. Podle ní je z hlediska výchovy povaha umění nejdůležitější – hodnotová.

Při výchově dospívajících mají velkou váhu hodnoty, které sice existují, ale nejsou vnucovány a doporučovány autoritami. Jsou to hodnoty estetická a umění, oceňovaných výkonů v různých oblastech, jsou svobodné, nejsou pocíťovány jako nátlak.²⁸⁶

Umění a estetická považována za pozitivní duchovní hodnoty přispívají k obnově tvořivé síly, umožňují, aby se kulturní hodnoty uchovávaly, aby jich přibývalo. Nemałym podílem přispívají k humanizaci člověka a života.²⁸⁷ Výchova ke vkusu podněcuje estetické vnímání, rozvíjí se při něm kultura smyslová, citová, představová, umožňující spolehlivou orientaci v estetických hodnotách, zvyšuje citlivost k nim.²⁸⁸

A jaké jsou perspektivy výchovného procesu?

Langmeier s Krejčířovou pozorují zvětšující se odstup mezi generacemi. Rodiče se snaží vyhovět očekávání společnosti, ale jsou na rozpacích, jaký výchovný styl zvolit. Odlišnost podmínek oproti minulosti je znejišťuje ve výběru vhodného přístupu. Návodem by mohl být sám svět, který bude procházet stále rychlejšími změnami. Děti budou žít v otevřeném světě, takže vychováváme děti pro svět, který neznáme, který bude mnohem složitější, kde bude každé dítě žít svůj individuální život. V takovém světě obtojí jedinec otevřený stejně jako společnost, v níž žije, tzn. tvořivý, kritický a snášenlivý.²⁸⁹

Výchovu k pochopení světa, jenž nás obklopuje, řadí Pelikán do výchovy, která učí nadhledu a ten učí nazírat svět z lepší stránky.²⁹⁰

²⁸⁴ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 118.

²⁸⁵ Tamtéž, s. 119.

²⁸⁶ Tamtéž, s. 207.

²⁸⁷ Tamtéž, s. 152.

²⁸⁸ Tamtéž, s. 157.

²⁸⁹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 310.

²⁹⁰ PELIKÁN, J., 1997, s. 43.

Rozmluvu o výchově uzavírám poselstvím od Kučerové²⁹¹: Vychovávat děti v emoční jistotě a hodnotové pevnosti.

²⁹¹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 313.

7. VÝVOJ OSOBNOSTI

Vývoj osobnosti je bezpochyby složitý proces. Na jeho zrání se podílejí mnozí činitelé, o nichž jsme se zmiňovali v předešlých kapitolách. Máme na mysli činitele působící v rámci socializačního a výchovného procesu. Budeme se k nim vracet i v této kapitole, protože zralá, integrovaná, morálními kvalitami vybavená osobnost je výsledkem úspěšné socializace a správně nastavených výchovných metod.

Za vývoj osobnosti jsou zodpovědné dospělé autority, které jedinci od raného období vytvoří příznivé podmínky pro rozvoj jeho schopností a dovedností. Dospělí strukturují sociální prostředí, v němž jedinec vyrůstá, působí vlastním příkladem, obohacují jeho citový svět a povzbuzují k aktivitám, které napomáhají k vytváření kladného sebepojetí a sebehodnocení, tolik důležitého pro zdravý duševní vývoj jedince, který si od počátku uvědomuje své cíle, pečlivě vybírá mezi nabízenými hodnotami, ví, jaké jednání se od něj očekává a proto se identifikuje s hodnotami a normami své společnosti.

Následující kapitolu chceme pojmut jako průvodce etapami vývoje člověka, který dospěje do zralé osobnosti, jejíž kvality jsme právě popsali. Chceme rovněž poukázat na úskalí, která tomuto vývoji brání.

7.1 Vývojové etapy

Vývoj osobnosti, směřující ke své zralosti a integritě, je pozvolný, proto se chceme zastavit u jednotlivých milníků jejího vývoje a věnovat jim vlastní prostor. Hodláme ukázat, co pro vývoj konkrétně znamenají a čím přispívají k vnitřní integritě zralé osobnosti, o níž vypovídají vytyčené životní cíle a stabilitou se vyznačující hodnotové systémy.

Kon uvádí fáze dospívání podle Eriksona:²⁹²

- 1.fáze – období útlého dětství: hlavním úkolem je vypěstovat cit základní důvěry k okolnímu světu;
- 2.fáze – rané dětství: formuje se pocit samostatnosti a uvědomění si vlastní hodnoty;
- 3.fáze – předškolní věk (5 – 7 let): formuje se smysl pro iniciativu a kreativitu;
- 4.fáze – školní věk: smysl pro vynalézavost a efektivnost, schopnost dosáhnout stanoveného cíle.

7.1.1 Počátky vývoje

Člověk je otevřený a autorovnovážný systém směřující k větší samostatnosti a stabilitě osobních východisek i vnějších projevů. Čačkův model obsahuje 4 hierarchicky uspořádané a organizované vrstvy. *První vrstva* zahrnuje elementární duševní procesy nacházející svůj výraz ve vnímání, myšlení, prožívání. *Druhá vrstva* je tvořena vědomostmi, postoji, rolemi, tj. složkami duševna, nevyjímaje cíle socializačního procesu vytyčené vychovateli (autoritami).²⁹³ Tyto složky nachází vrchol svého rozvoje ve školních letech. Duševní dění v druhé vrstvě osobnosti způsobují znalosti, dovednosti, postoje a role, které si jedinec osvojil prostřednictvím učení a díky sociálním vlivům.²⁹⁴

Třetí vrstva v sobě skrývá nejosobnější tendence člověka, jakou je sebeuvědomování, sebepozorování, sebehodnocení a sebepojetí. V dospívání Já stále větší mírou přispívá k sebeformování. Jedinec si stanovuje vlastní kritéria, jak naplnit své potřeby a nároky. *Čtvrtá vrstva* reprezentuje projevy dospělého člověka, demonstrují jeho zralost, kterou vyjadřuje vzdělanost, moudrost, charakter.²⁹⁵

Čtvrtá vrstva osobnosti dosahuje ze všech vrstev nejvyšší úrovně duševního dění – vzdělanost, životní moudrost, zralost charakteru.²⁹⁶ V této vrstvě jako nejvyšší vrstvě

²⁹² KON, I. S. *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha : SPN, 1986, s. 24.

²⁹³ ČAČKA, O., 1997, s. 22, 23.

²⁹⁴ Tamtéž, s. 92.

²⁹⁵ Tamtéž, s. 24.

²⁹⁶ Tamtéž, s. 260.

duševního dění již zralé osobnosti jsou pohnutky ovlivněny strukturou hodnot, subjektivním náhledem na smysl existence.²⁹⁷

Pelikán usuzuje, že kořeny osobnosti člověka sahají až do raného období, do nejútlejšího dětství. Zde se rodí postoje, charakter, lidské vlastnosti. Poslední studie dokazují, že základ osobnosti člověka se pokládá už v prenatálním období.²⁹⁸

Nejužší vazby mezi dítětem a matkou se vytvářejí ihned po narození. Tento vztah někteří odborníci nazývají podmiňováním, které znamená reakce dítěte na matčiny podněty a vcítování se matky do potřeb dítěte. Dalším způsobem učení je tzv. imprinting, což znamená vtiskování. V raném, neboli kritickém či senzitivním období mají živí tvorové, i z důvodu svých vrozených dispozic, tendence přilnout k dospělým svého druhu. Chybějící kontakt v prvních týdnech života se odráží v chování dospělého jedince deprivací.²⁹⁹

Na raný vývoj dítěte se soustřeďovali i další psychologové, kteří se shodli na tom, že rozhodující pro vytváření vztahů v dospívajícím a dospělém věku. Podle Říčana³⁰⁰ specifické pouto k matce je jakýmsi prototypem všech dalších citových vztahů – přátelských, milostných, rodičovských. Nepodaří-li se vytvořit toto pouto, budou negativně poznamenány jeho další citové vztahy v dospělosti. Pramen hlubokých vztahů je v dětství. Matějček s Langmeierem³⁰¹ apelují na výsledky výzkumů, které jasně dokazují, že absence citové náklonnosti, kterou si rodiče nevytvořili k dítěti v období jeho dětství, se zákonitě negativně projeví nejdříve v dospívání, a později v dospělosti. Vřelé vztahy, stejně jako odtažitost a nevšímavost, bezesporu ovlivňují lidské chování. Odmítavost a nevšímavost vede k agresivitě a neschopnosti projevit soucit nebo pomoci druhým.

Langmeier s Krejčířovou jen potvrzují to, k čemu dospěli další psychologové: pro emoční vývoj má nenahraditelný význam schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem. Postupně se zvyšující sociální tlaky přispívají k regulaci chování, diferenciaci pocitů a počátečnímu vývoji složitějších emocí.³⁰² Emoční vývoj je stejně jako seberegulace zřetelný v období školní docházky. Kvalitní emoční kompetence pomáhá dětem vypořádat se s svými pocity – regulovat je a kontrolovat, stejně jako působit na jejich školní úspěšnost. Děti jsou schopny porozumět ambivalenci prožitků, na konci 10 let si uvědomují současné působení emocí, často protikladných. Sociální zkušenost má také svůj

²⁹⁷ ČÁČKA, O., 1997, s. 74-75.

²⁹⁸ PELIKÁN, J., 1997, s. 46.

²⁹⁹ Tamtéž, s. 50, 51.

³⁰⁰ ŘÍČAN, P., 2004, s. 85.

³⁰¹ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J., 1981, s. 179-180.

³⁰² LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 93.

podíl.³⁰³ Za pozornost stojí také Piagetovo³⁰⁴ přesvědčení, že dítě si vypracovává určitý počet citových reakcí, které budou v budoucnu strukturovat jeho citový život.

Dítě se podle Říčana od první chvíle svého života seznamuje s novým prostředím – vzájemně na sebe působí a tyto zkušenosti se světem se mu seřazují a vytvoří základní strukturu osobního světa.³⁰⁵ Dítě žije s matkou v symbióze, která mu pomůže vytvořit pocit důvěry v lidi a svět kolem něj. Dítě se vymaňuje ze symbiózy postupně, svým osamostatňováním. Říčan uvádí, že separace se připravuje v „*lůně symbiózy, v procesu seznamování se s vlastním tělem*“³⁰⁶ Základní důvěra má být podle Eriksona základním citem, nejhlubší vrstvou celého života: svět je v podstatě dobrý. Základní důvěra se má v prvním stadiu nejen vytvořit, ale i rozvinout a upevnit.³⁰⁷

Důležitost ranému vývoji přikládá i Fontana, u něhož pro pojmenování těsného vztahu matky a dítěte, bezesporu nanejvýš významného pro socializaci, nacházíme název „attachment“. Nejspíš jde o jev vrozený.³⁰⁸ Zmíněné připoutání může vzniknout i mezi nevhodným rodičem, je-li hlavní pečující osobou. V této souvislosti se předpokládá, že zanedbání dítěte může mít neblahý vliv na vytváření vztahů s druhými v pozdějším věku. Dítě potřebuje získat především pocit, že může svým blízkým kolem něj důvěřovat. Pro zdravý vývoj dítěte je nezbytné vytvořit vhodné podmínky. Nuzné životní podmínky, málo podnětné prostředí, nevhodné trávení volného času je vážnou překážkou na cestě ke vzdělávání. Takto sociálně ochuzené prostředí dává dítěti jen málo nebo vůbec žádné příležitosti k rozvoji schopností a nedostatečně připravuje pro budoucnost.³⁰⁹

Matějček s Langmeierem se snažili proniknout do života dítěte ještě hlouběji, neboť tvrdili, že není pasivní ani před narozením, kdy tvoří se svou matkou vzájemně komunikující dvojici. Svědčí to o jeho schopnosti vstupovat do sociální interakce a být tak součástí sociálního světa od počátku jeho existence.³¹⁰ Po narození si dítě velmi rychle zvykne na lidskou společnost také proto, že novorozenec má předpoklady k rychlému

³⁰³ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 128-129.

³⁰⁴ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 1997, s. 11.

³⁰⁵ ŘÍČAN, P., 2004, s. 87.

³⁰⁶ Tamtéž, s. 89.

³⁰⁷ Tamtéž, s. 92.

³⁰⁸ FONTANA, D., 1997, s. 21.

³⁰⁹ Tamtéž, s. 36.

³¹⁰ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J., 1981, s. 47.

navazování kontaktu s druhými lidmi, má vrozenou výbavu pro to. Naučí se velice záhy kontrolovat své prostředí.³¹¹

Matějček se v jiné své práci odvolává na psychologické výzkumy i klinická zkušenost, protože dokazují, že pro dítě je vytváření rodičovských postojů doslova kruciólní. Kolem 7. – 8. měsíce si dítě vytváří specifický vztah k mateřské osobě poskytující mu pocit jistoty. Na jeho základě si buduje vztah k sociálnímu okolí, podle Eriksona se jedná o princip důvěry a nedůvěry.³¹² Nejen matka je údajně považována za činitele, který pomáhá přežít v těžkých podmínkách, ale také trvalé hodnoty zahrnující tradice, příslušnost k náboženské skupině nebo ke skupině svých vrstevníků, společné dětské aktivity a škola.³¹³

Matějček připomíná, že není pochyb o tom, že citový vztah dítěte k matce a ostatním lidem z jeho blízkého okolí je vztahem důvěry, bezpečí a jistoty. Všichni tito lidé jsou pro dítě průvodci v poznávání světa, zbavují ho strachu a úzkosti tím, že mu poznání světa zprostředkovávají způsobem povznesení se nad realitou, legrací a s úsměvem, protože jak tvrdí Matějček, humor a legrace jsou podmínkou pro přežití.³¹⁴

2. a 3. rok dítěte je obdobím rozvoje tzv. „rodinné identity“, obdobím, kdy bere v úvahu také ostatní mateřské osoby (prarodiče, sourozence), považuje je za „jeho lidi“, na které se může spolehnout, jsou mu k dispozici. Ve 4. roce si dítě rozšiřuje okruh blízkých o společnost vrstevníků, v níž musí najít své místo.³¹⁵

Říčan³¹⁶ pokládá za důležitý mladší školní věk (6 – 11 let), protože dítě nastupuje do školy a pěstuje si smysl pro povinnost. Nicméně ve srovnání s jinými vývojovými etapami je to období poměrně klidné.

Starší školní věk naopak Matějček považuje za období, v němž nechybí dramatické zvraty, ačkoli je obdobím přechodným. Mezi dětmi nacházíme individuální rozdíly v růstu, pohlavním dospívání. Je to období puberty, kterou někteří rodiče očekávají s obavou, jiní s nadějí, že „hormonální bouře“ urychlí mentální vývoj. Období puberty začíná přibližně ve 12 letech a trvá do 15 let. Do tohoto období spadají 3 poslední třídy základní školy, je vměstnané mezi dvě velké vývojové epochy – střední školní věk a adolescenci.³¹⁷

³¹¹ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J., 1981, s. 54.

³¹² MATĚJČEK, Z., 1994, s. 13-15.

³¹³ Tamtéž, s. 19.

³¹⁴ Tamtéž, s. 49.

³¹⁵ Tamtéž, s. 68, 69.

³¹⁶ ŘÍČAN, P., 2004, s. 145.

³¹⁷ MATĚJČEK, Z., 1994, s. 51.

Škola není jen místem výuky, ale také místem, kde dítě proniká do společenského života, učí se vycházet s ostatními, nejen s vrstevníky. Matějček mluví o „škole života“, kterou nelze přehlížet, ale naopak respektovat.³¹⁸

Pro postoupení do vyššího společenského vývoje a osvojení si postojů a vlastností je nezbytné se vyvázat z rodinných pout, avšak postupně, a seznamovat se s nástrahami, které mu společnost připravuje.³¹⁹

Dítěti může dospělý v mnohém pomoci, aby správně porozumělo světu, vyznalo se v něm. Ruský psycholog Lev Vygotskij píše dokonce o jakémsi „lešení“, které mu poskytuje dospělá osoba a v němž má dítě možnost jednat kompetentně, čímž nalézá správné řešení. Dítě se učí především napodobováním a opakovaným užíváním různých dovedností.³²⁰ Další psycholog George Kelly tvrdí, že si pro porozumění světu vytváříme osobní konstrukty neboli prostředky, jejichž prostřednictvím definujeme existenci. Dítě si vytvoří konstrukt předmětů, učitelů, schopností ostatních dětí.³²¹

Čačka představuje názor polského psychologa Obuchowskieho³²², podle něhož osobnost jako složitý funkční systém realizuje své životní úkoly pomocí vlastního vnitřního mechanismu, vyvíjejícího se a dospívajícího ke své zralosti, k čemuž mu dopomáhají hodnoty, ideje, současně ho směřující k smysluplnému životu.

Čačka usuzuje, že každý jedinec má vytvořen „referenční rámec“, který zahrnuje potřeby, sociální postoje, hodnoty zobecněny v podobě „integrativního pojetí reality“ porovnáván s prožívanou realitou.³²³

7.1.2 Vývoj sebepojetí

V Čačkově modelu „vrstev“ je Já pojímáno jako integrační složka individuálních kvalit duševních funkcí.³²⁴

Pokud jde o participující činitelé na vývoji osobnosti, psychologové se shodují v názoru – a Balcar to potvrzuje –, že se na něm podílí vnitřní výbava jedince a vnější podmínky

³¹⁸ MATĚJČEK, Z., 1994, s. 63.

³¹⁹ Tamtéž, s. 70.

³²⁰ FONTANA, D., 1997, s. 76-77.

³²¹ Tamtéž, s. 251.

³²² ČAČKA, O., 1997, s. 265.

³²³ Tamtéž, s. 314.

³²⁴ Tamtéž, s. 178.

života. Jinak řečeno: osobnost se utváří a vyvíjí biologickými pochody zrání a psychologickými pochody učení. Největší vliv na utváření jedince z množství fyzických a psychologických faktorů má učení.³²⁵

Také Fontana³²⁶ připomíná, že stránka já, „já jako objekt“ je tvořena především ranými zkušenostmi učení. Říčan³²⁷ dodává, že náš duševní život je determinován také psychologicky – naše osobnost se formuje našimi činy, proto je každý určitým způsobem tvůrcem sebe samého.

Balcara³²⁸ zajímal obraz Já utvářen právě v procesu interakce se světem, zkušenosti se sebou sama. První zkušenosti s druhými lidmi jako nejdůležitější pro sebepojetí poskytuje dítěti nejbližší – rodiče. Společenské stereotypy slouží k tomu, aby se dítě obeznámilo a zvyklo si na to, co se od něj očekává. Obraz o sobě podléhá změně na základě nových zážitků, které jsou pro něj informacemi o sobě a jako obraze v očích druhých. Mluvíme –li o počátcích vývoje sebepojetí, dvojice psychologů Langmeier - Krejčířová³²⁹ je nacházejí již v batolecím období.

Fontana se v této souvislosti odvolává na Rogerse, podle něj je základní potřeba kladného přijetí druhými, s níž se dítě rodí, základní socializační silou, která koriguje chování dítěte. Bez tohoto kladného přijetí druhými si dítě nemůže vybudovat kladné přijetí vůči sobě samému. Všechny základní vrozené potřeby, emoce, city, pocity, sociální potřeby tvoří organismus. Já je s organismem v souladu za předpokladu uspokojujícího naplnění potřeb. V opačném případě vzniká nesoulad a ten je zdrojem vnitřních konfliktů, sebeodmítání, odcizení.³³⁰

Kladné pojetí sebe, sebepojetí souvisí s hodnotou, kterou si připisujeme. V Maslowově hierarchii potřeb zaujímá významné místo.³³¹ Sebepojetí člověka se postupně mění v závislosti na integraci s prostředím. Sebepojetí je stupeň zralosti já, k níž se jedinec přibližuje. Plní určité životní úkoly a tím se posouvá do dalšího stupně zralosti. Nesplnění úkolu má pro jedince následky. Před dětmi v mladším školním věku stojí úkol naučit se snaživosti, tj. rozvíjet dovednosti. Nezvládnutí úkolu přináší pocit méněcennosti. Úkolem učitele je podporovat, zapojovat dítě do rozhodování, aby mělo možnost projevit svou

³²⁵ BALCAR, K., 1991, s. 32-33.

³²⁶ FONTANA, D., 1997, s. 248.

³²⁷ ŘÍČAN, P., 2004, s. 33.

³²⁸ BALCAR, K., 1991, s. 157-158.

³²⁹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 93.

³³⁰ FONTANA, D., 1997, s. 248.

³³¹ Tamtéž, s. 255.

zralost. Naše zralost potvrzuje, že jsme toutéž osobou, se stejnou hodnotovou soustavou, postoji, sebepojetím. Do určité míry mají významný podíl na utváření zralosti temperamentové činitele. Identita představuje soubor všech stránek sebepojetí jedince. Pro hledání identity je typické období dospívání, kdy se objevují zralejší životní cíle.³³²

Rozvoji sebepojetí a sebehodnocení, jak tvrdí dvojice psychologů Langmeier-Krejčířová, napomáhá i osvojování sociálních rolí, jejich různorodost a postavení ve skupině, které začíná ve školním věku. Obzvláště je intenzivní období sebehodnocení v dospívání. V předškolním věku ještě není ustálené, ale naopak závisí na situaci. Ustálí se po 8. roce. Prudké vychýlení v úrovni sebehodnocení nastane ve věku 11 – 12 let, avšak jen dočasně. Sebehodnocení ve školním věku je výrazně ovlivněno dětskou skupinou (formální ve škole a neformální mimo školu). Na vývoji sebehodnocení dítěte má bezesporu velký vliv učitel. Může ho podporovat, ale také naopak vzbuzovat v dítěti pocity méněcennosti. Seberealizace nevylučuje vliv autorit, ale doplňuje jej. Dítě si o sobě vytváří „teorii“, která je pro pojetí vlastní identity nezbytným základem, regulátorem jeho chování a postojů lidí.³³³

7.1.3 Morální vývoj

Na závěr této podkapitoly se chceme zastavit u morálního vývoje osobnosti, utváření svědomí. Již na jiném místě, v pojednání o výchově, jsme se zvláště zabývali výchovou k morálním hodnotám, které považujeme za pilíř hodnotové orientace každé osobnosti. Základní kameny k vybudování svědomí, názorů a hodnot, se nalézají podle našeho názoru v rodině. Potvrzuje to celá řada odborníků.

Jeden z nich, psycholog Říčan, vysvětluje, že velkým vývojovým mezníkem ve vývoji Já je právě vznik svědomí.³³⁴ Dobrý vztah mezi rodiči usnadňuje identifikaci s rodiči, obzvláště důležité v předškolním období. Identifikace (ztotožnění) znamená, že dítě do sebe pojme názory, hodnoty a přání svých rodičů, aniž by si to uvědomovalo. Vytvoří tak pevnou a trvalou vazbu. Identifikace se nejvýrazněji projevuje tím, že vzniká svědomí převzetím a identifikací s rodičovskými normami. Svědomí se objevuje už u předškoláka, je to vnitřní činitel. Dětské svědomí tvoří obsah různých zákazů – je především negativní.

³³² FONTANA, D., 1997, s. 255-257.

³³³ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 133-136.

³³⁴ ŘÍČAN, P., 2004, s. 61.

Vývoj dětského svědomí nejlépe podpoříme odměnou – projevem lásky anebo poskytneme identifikační model, tj. dáme příklad svým vlastním mravním jednáním i rozhodováním.³³⁵

Fontana³³⁶ se přiklání ke stejnému názoru na vývoj svědomí a upřesňuje, že superego, které je zčásti vědomé a zčásti nevědomé, obsahující zvnitřněné mravní zásady, zákazy předávané rodiči a řídící se principem mravnosti a „svědomí“, se vyvíjí v 6 letech.

Vývoj morálního vědomí si zvolil jako hlavní téma Kohlberg, který ho sledoval a rozlišil tři hlavní úrovně mravních soudů: „úroveň předmorální“, úroveň „konvenční morálky“ a úroveň morálky „autonomní“. Na nižší úrovni se morální hodnota pojímá jako cosi vnějšího. Na druhé úrovni je mravní hodnota vložena do konání dobra a správných věcí. Třetí úroveň je v nitru osobnosti, proto chování jedince odpovídá přijatým normám a principům. Pozoruhodné je, že každá úroveň je v souladu s určitou fází rozumového vývoje.³³⁷

Morální normy a hodnoty jsou podle psychologů naučené struktury, které lze získat a osvojit si. Prvními, kdo je dětem vštěpují, jsou rodiče, později učitelé, vrstevnické skupiny nebo média a společnost.³³⁸

Kučerová podtrhuje silný účinek mravní normy, která reguluje lidské jednání, má-li pro člověka význam hodnoty. Cíle, které si člověk stanovuje a prostředky k dosažení, odpovídají hodnotové orientaci každé osobnosti, s nimiž se ztotožňuje. Zvnitřnění hodnot náležících k jedné soustavě je potvrzením odmítnutí soustavy druhé. Zvnitřněné hodnoty se stávají motivy chování. Mravní opravdovost je jednou z největších hodnot.³³⁹

Freud se podle Fontany domníval, že morální postoje a chování jsou dílem superego jako výsledek zvnitřnění morálních norem a soudů osvojených od rodičů. Tento způsob přebírání morálních norem má za následek, že dítě se neuvědomuje jejich zdroj. Superego člověk vnímá jako soustavu morálních zásad.³⁴⁰

Kon³⁴¹ k osvojování morálních zásad dodává, že dítě si osvojuje morální principy v závislosti na vývoji abstraktního myšlení. Jedinec se orientuje na vlastní svědomí. Dochází k obecnímu přejímání norem, současně se tyto obecné principy individualizují – vytváření vlastní morální já.

³³⁵ ŘÍČAN, P., 2004, s. 133-136.

³³⁶ FONTANA, D., 1997, s. 210.

³³⁷ KON, I. S., 1986, s. 29.

³³⁸ FONTANA, D., 1997, s. 232.

³³⁹ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 98-99.

³⁴⁰ FONTANA, D., 1997, s. 232-233.

³⁴¹ KON, I. S., 1986, s. 138.

Podrobněji se k vývoji morálního vědomí vyjadřuje dvojice psychologů Langmeier - Krejčířová, kteří potvrzují mínění jiných odborníků, že k stabilizaci sociálních norem morálního jednání dochází s rozvojem logického myšlení a porozumění časové perspektivě. Porozumění abstraktním hodnotám (např. spravedlnosti) se vyvíjí současně s celkovým rozumovým vývojem, kdy si buduje hierarchický systém hodnot na základě přesvědčení. Rozhodující je kognitivní vývoj, který dává podnět k vývoji morálního vědomí a jednání, protože právě na něm závisí, do jaké míry dítě chápe mravní normy a hodnoty.

Piaget nazývá morálku předškolního dítěte, určenou příkazy a zákazy dospělých, *heteronomní*, protože mravní hodnocení zcela závisí na autoritě dospělého člověka. Hodnoty a povinnosti nemůže ovlivnit, jejich existence je na něm nezávislá. Avšak kolem 7. - 8. roku si dítě buduje morálku autonomní, protože samo posuzuje jednání. Tento posun v morálním vývoji umožní dítěti stát se nezávislejší, ačkoli je jeho morálka rigidní, odvíjející se od zásad vždy a pro všechny bez rozdílu platných. S věkem 11 – 12 let nastává změna v mravním hodnocení – jsou už pro dítě důležité motivy jednání, vnitřní a vnější podmínky.³⁴²

Kohlbergovo empirické zkoumání nepotvrdilo, že by morální vývoj probíhal v souladu s dosaženým věkem u všech dětí stejně. Naopak, zejména u starších dětí (10, 13, 16 let) nebo dospívajících spatřoval interindividuální rozdíly ve vztahu k posuzovanému problému i situaci. Pouze část dětí se dostane na postkonvenční úroveň mravního vývoje (tj. 3. Kohlbergovo stadium: dítě samo vědomě přijímá za své principy, které považuje za obecné pro dohodu mezi lidmi). Hoffman se přiklání k užívání diferencovaných výchovných prostředků zahrnujících vysvětlování, odůvodnění dané situace nebo jednání, čímž se podpoří (postkonvenční) mravní vývoj. S odvoláním na studie, které zmiňuje Langmeier a Langmeierová (1977) je nejprospěšnější pro vývoj autonomní morálky vyššího typu autentický způsob interakce v rámci rodiny. Přispívá k tomu podle L. C. Wynneho skutečná vzájemnost.³⁴³

Morální vývoj, oblast morálky můžeme pojímat v širších souvislostech – v souvislostech celospolečenských, protože každý z nás je členem nějaké společenské skupiny. Příslušnost k této skupině vyžaduje od svého člena odpovídající jednání v souladu

³⁴² LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 130.

³⁴³ Tamtéž, s. 131-133.

s jejími tradicemi, pravidly a normami. Morální vývoj má historický dosah, protože morálka byla vždy ve službách společnosti, která ovládala myšlení lidí v té které historické době.

Kučerová sleduje morální vývoj v společenském měřítku, osvětluje vznik, vývoj a postavení morálky ve společnosti. Vyjadřuje přesvědčení, že členové společenské skupiny uspokojují své potřeby podle toho, jak jim to umožní prostředí, v němž žijí, jakými dovednostmi disponují, jakými činnostmi se zabývají, k jakým objevům docházejí. Díky kontrole a sebekontrole se buduje morální hodnocení, rodí se mravní soudy, vytvářejí se představy o dobru a zlu, o správném a nesprávném jednání. Jednání zvykové se mění v jednání mravní. Zvyková mravnost vychází z tradic bezpodmínečně přijímaných, přechází do soustav, v níž vládne autorita. Oblast morálky je oblast střetů různých hodnotových soustav už od nejstarších dob, kdy byla pod dohledem magických sil. Jeho nazírání na svět ovládala magie. Od historických dob se také hledá těžiště hodnot. Ústřední má být hodnota nejvyšší, jíž se ostatní podřizují. Antika hledala pro morální jednání obecný princip. Byl nalezen v hodnotách, konkrétně v ctnosti, považované za cíl lidského života. Filosofie zná opakované pokusy o nalezení nejvyšší mravní hodnoty.³⁴⁴

Morální tradice se dostávají z okovů rodové společnosti jejím zánikem. Morální představy opouštějí pověry a nadpřirozené síly. Současně se rodí nová společnost a s ní i nové normy. Avšak ideály všelidské morálky nikdy nevymizely. V zájmu integrace osobnosti i společnosti si člověk vyváří soustavu hodnot a norem. Od heteronomie člověk postupuje k autonomii, ke svobodě a autentičnosti, k čemuž mu pomáhá hodnotová orientace. Prioritní postavení mezi hodnotami má morální norma. Morálka se objevuje tam, kde člověk přestává být pasivní a aktivně tvoří svůj život, volí mezi různými variantami jednání, která s mu nabízí. Morálka vyžaduje uvědomělý řád.³⁴⁵

Fontana soudí, že morální chování nemusí být určeno pravidly, přesto je členové společnosti považují za závazné normy chování. Základem morálních norem mohou být náboženské, filosofické nebo politické teorie. V rámci jedné kultury mohou existovat podskupiny s odlišnými morálními normami a hodnotami. Nezřídka může dojít k násilnému odstranění protichůdných hodnotových soustav.³⁴⁶

³⁴⁴ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 82-83.

³⁴⁵ Tamtéž, s. 84-86.

³⁴⁶ FONTANA, D., 1997, s. 232.

7.1.4 Dospívání

Dospívání je psychology považováno za důležitou vývojovou etapu z několika důvodů. Jedinec dospívá biologicky i psychicky, utváří si vztah k sobě samému, krystalizují se vztahy s jemu blízkými lidmi, ale i vrstevníky a všemi ostatními, kteří jsou součástí jeho sociálního prostředí. V tomto období také vrcholí socializační proces, dochází k emancipaci dospívajícího od rodiny. Dospívající se potýká s nejrůznějšími problémy, zažívá nové, dosud neznámé situace, které ho svým významem pozitivně nebo negativně poznamenávají.

Z našeho pohledu je v tomto citlivém období nejdůležitější proces utváření hodnotových systémů. Dospívající prochází nasmělým tápáním mezi hodnotami, odolává nejrozmanitějším lákadlům vydávajícím se za hodnoty. K očekávanému zakotvení ve světě smysluplných hodnot může a nemusí dojít. V předešlých kapitolách jsme zdůrazňovali, jak je důležitá výchova, protože usměrňuje nedospělého jedince kromě jiného ve výběru hodnot, apeluje na dodržování tradic a norem.

V této kapitole se pokusíme ukázat pokud možno všechny aspekty dospívání, abychom podali obraz tohoto procesu v jeho celistvosti, který pomůže pochopit často rozporuplné jednání a postoje dospívajících.

Každá z teorií dospívání, která se objeví, upřednostňuje jiné vlivy: psychoanalytické teorie kladou důraz na vliv biologických faktorů, další se orientují pouze na psychický vývoj sám o sobě (Lewin a Spranger zdůrazňují sebeuvědomění), Davis vyzdvihuje faktory sociální a sociálně psychologické, za nimiž se skrývají požadavky společnosti. Celkem vzato je psychika dospívajícího a její specifika odrazem snahy přizpůsobit se biologickým, psychickým a sociálním podmínkám. Kanner (1959) nazývá toto období „velký překladatel“, z jehož funkce vyplývá překládat o individuálního jazyka dospívajícího sociální, biologické a kulturní normy.³⁴⁷

O tom, že dospívání není pojímáno ve všech společnostech stejně, nás informují Langmeier s Krejčířovou. Dozvídáme se, že v primitivnějších společnostech není období dospívání považováno za zvláštní. Přechod z dětství do dospělosti je tam bezprostřední. V našich podmínkách se vymezuje od konce 19. století a na začátku 20. století jako

³⁴⁷ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 144.

zvláštní životní úsek na učení se sociálním dovednostem (sociální učení), protože j třeba poskytnout čas a ochranu, aby dospívající jedinec zvládl náročné společenské úkoly. Erikson nazývá tento úsek „období psychosociálního moratoria“.³⁴⁸

Hodnotíme-li období dospívání po stránce biologické, vymezujeme jej jako životní etapu ohraničenou pohlavním zráním (sekundární pohlavní znaky) a zrychlením růstu a dokončením pohlavní zralosti (reprodukční schopnost) a tělesného růstu. Biologické zrání je provázáno psychickými změnami různého charakteru (pudové tendence, jejich uspokojování a kontrola, emoční labilita, vývoj formálně abstraktního myšlení až po jeho vrchol). Současně s ním se vyvíjí sebepojetí, pojetí vlastní role, nové sociální zařazení jedince. Všechny zmíněné tělesné, psychické a sociální změny jsou souběžné a vzájemně závislé. Je třeba připomenout, že průběh psychických změn a sociálního postavení ovlivňují i další faktory v postavení zprostředkujících proměnných. Mezi významné faktory patří faktory sociální, ekonomické a kulturní, společně s výchovou rodičů, učitelů a dalších autorit.³⁴⁹

Podle Kona pubertu nechápeme jako vývojovou fázi organismu, ale jako vývojovou etapu osobnosti, přechod z dětství k samostatnosti. Podle psychologů je období dospívání rozlišeno na pubescenci a adolescenci, podle Kona jsou do určité míry překrývající se období.³⁵⁰

V současných podmínkách se vymezuje dolní hranici dospívání 11 - 12 let, horní hranice je ohraničena věkem 20 - 22 let. Celé období dospívání bývá ještě dále členěno do následujících období:³⁵¹

1. Období pubescence (11-15 let)

a) Fáze prepuberty (první pubertální fáze):

Začíná prvními známkami pohlavního dospívání (prvé sekundární pohlavní znaky) a končí nástupem monarché u dívek, u chlapců analogickým vývojem (první emise semene, noční poluce). Fyzický vývoj u chlapců ve srovnání s vývojem u dívek zaostává asi o 2 roky.

³⁴⁸ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 142.

³⁴⁹ Tamtéž, s. 138.

³⁵⁰ KON, I. S., 1986, s. 7.

³⁵¹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 139-140.

b) Fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze):

Toto období, které nastupuje po dokončení puberty, je ohraničeno věkem 13 -15 let a trvá do dosažení reprodukční schopnosti.

2. Období adolescence

V tomto období je postupně dosaženo plné reprodukční zralosti a dokončen tělesný růst. Je vymezeno věkem od 15 do 20-22 let. Jedinci spadající do této věkové kategorie jsou označováni jako mladiství, dorost, teenagers. Tělesný růst není rovnoměrný, jsou výrazné rozdíly mezi tělesnou stavbou chlapců a dívek, výkyvy se projevují i v zrání mozku, což může mít souvislost s emoční labilitou a zhoršenou soustředěností.

7.1.5 Starší školní věk v kontextu dospívání

Stadium pubescence (11 – 12 let do 14 – 15 let) je podle Kona přechodné období, kdy jedinec pohlavně dospívá a dozrávají další biologické systémy organismu. Pokračuje započatá socializace. Sociální status pubescenta je jen málo odlišný od statusu dětského. V psychologickém vývoji jsou zaznamenány disproporce ve vývoji podmíněné biologicky.³⁵²

Říčan připojuje další výčet rozdílů, které můžeme sledovat mezi dospívajícími: ve vztazích k opačnému pohlaví, ve vývoji mravním, estetickém a světonázorovém.³⁵³ Variabilita může být podle dvojice Langmeier - Krejčířová³⁵⁴ jak intraindividuální, tak interindividuální.

Langmeier s Krejčířovou poukazují na skutečnost, že minulé století bylo ve znamení urychlení růstu a vývoje. Celkový urychlený nástup dospívání je označen sekulární akcelerace. Grimmova antropologická studie (1961) srovnává vývoj s minulým obdobím: první známky dospívání jsou sice patrné v nižším věku, ale jiné, které jsou typické pro konec dospívání, se objevují později.³⁵⁵

³⁵² KON, I. S., s. 41.

³⁵³ ŘÍČAN, P., 2004, s. 170-171.

³⁵⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 138.

³⁵⁵ Tamtéž, s. 141.

Literatura uvádí 2 různá stanoviska: akcelerace provázena opožděním psychického vývoje; 2. akcelerace je v oblasti tělesného i duševního vývoje souběžná. Akcelerace neobchází ani emoční vývoj. Tento předpoklad potvrzují opakované Busemanovy výzkumy Leuschke - Simonisové: v roce 1926 uváděli dospívající největší míru negativismu, výbušnosti a vzdorovitosti mezi 13. - 14. rokem, v roce 1959 mezi 10. - 12. rokem. Z výsledků zkoumání je tedy patrné, že sekulární akcelerace uspišila tělesné i duševní dospívání, ale prodloužila období, v němž se vývoj plně dokončí. Dospívání probíhá po dvou liniích: zkracuje se doba dětství a oddaluje nástup plné dospělosti.³⁵⁶ Terman (1916), Thurstone, Jones a Conrad svými studiemi se snažili dokázat, že vývoj jedince je na vrcholu v 15 - 16 letech. C. C. Miles a W. R. Miles posunuli hranici vzestupu do období adolescence, dokonce může pokračovat v časně dospělosti.³⁵⁷

Říčan hodnotí první období dospívání - pubescenci (11 – 15 let) jako nejbouřlivější období života. V rozumovém vývoji jsou zaznamenány velké posuny, s čímž se mění způsob chápání světa a své individuality. V tomto nejdramatičtějším a biodromálně nejzajímavějším období je nejdůležitější pohlavní dospívání jako součást tělesné proměny. Změny rovněž zasahují síť vztahů k rodičům, vrstevníkům, autoritám. Na pubescenta se klade požadavek rozumět jevům přírodním, technickým, historickým i společenským. Do života pubescenta vstupuje další, ale velký úkol: vybrat si povolání nebo studijní obor. Pubescent může buď klesnout pod tíhou všech požadavků na něj kladených, anebo krizi zdánlivě překonat za cenu nějaké jiné ztráty. Nezvládně-li dítě všechny úkoly, které jsou na něj kladeny, bude protestovat, labilnější jedinec bude potřebovat odbornou pomoc.³⁵⁸

Za spodní hranici pubescence považujeme 11. rok, kdy nastávají změny ve školním vzdělávání (přechod na 2. stupeň základní školy) v citovém životě (platonické lásky). Horní hranice je určena biologicky a dalším způsobem vzdělávání po ukončení základní školy, získáním občanského průkazu jako symbolu právní zodpovědnosti. Období po 15. roce je obecně považováno za klidnější, kdy se jedinec začíná postupně usazovat. Nicméně je třeba brát v úvahu individuální rozdíly v tělesném i duševním vývoji. Po 15. roce je tělesný růst pozvolný.³⁵⁹

³⁵⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 142.

³⁵⁷ Tamtéž, s. 145.

³⁵⁸ ŘÍČAN, P., 2004, s. 169.

³⁵⁹ Tamtéž, s. 170.

Pozoruhodný je rozumový vývoj v dospívání, který podrobněji popisuje dvojice psychologů Langmeier - Krejčířová. Intelektové schopnosti se přibližují maximu, v tvořivém myšlení mohou dospívající převýšit věkově starší. Výsledky studií dokazují diferenciaci intelektových schopností v závislosti na věku. Diferenciace se v pubertě zastavuje, avšak nikoli rozrůznění intelektuálních zájmů. Změna způsobu myšlení se nejvíce projeví v kvalitě myšlenkových operací. Počátek pubescence je obdobím vyššího stupně logického myšlení. Důkazem je Piagetův systém formálních operací: dospívající vytváří velké množství myšlenkových kombinací. Dospívající umí pracovat s abstraktnějšími a obecnějšími pojmy bez závislosti na předloze. Uvažuje o možných alternativních řešeních, které vyhodnocuje, je schopen tvořit hypotézy a domněnky. Umí vytvořit soudy o soudech, aplikovat logické operace nezávislé na jejich obsahu. Kolem 15 let je stadium formálních operací na svém maximu, ačkoli jsou mezi dospívajícími rozdíly v závislosti na dispozicích a příležitostech k řešení problémů. Nový způsob myšlení se projevuje na celkovém vztahu dospívajícího ke světu kolem něj, na vztazích. Dospívající kriticky pohlíží na reálný svět a srovnává ho se světem, ideálním. Je už schopen mravních soudů.³⁶⁰

Fontana upřesňuje, že pro Piagetovo 4. stadium, charakteristické formálními operacemi, je typ usuzování hypoteticko-deduktivní. Kognitivní pochody, které nazývá funkcionální invarianty, jsou vrozené a zůstávají po celý život neměnné (akomodace, asimilace a organizace). Kognitivní struktury, které se mění s věkem, jsou Piagetem nazvány „funkcionální varianty“.³⁶¹

Říčan přibližuje způsob myšlení dospívajícího jedince: Pubescentovo uvažování o čase, hmotě, pravdě nebo spravedlnosti jde do hloubky. S oblibou myslí o budoucnosti, pochybuje, na smysl hodnot pohlíží kriticky. Tento způsob myšlení mnohdy přináší zklamání, skepsi, nespokojenost.³⁶²

Citový vývoj v dospívání mezi 12. – 15. rokem byl dlouho přičítán instinktům.³⁶³ Kon předpokládá, že některé zvláštnosti emocionálních reakcí puberty mají svůj zdroj v hormonálních a fyziologických procesech. Rychlá změna nálad je přičítána celkové

³⁶⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 145-148.

³⁶¹ FONTANA, D., 1997, s. 70-71.

³⁶² ŘÍČAN, P., 2004, s. 175.

³⁶³ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 1997, s. 134.

psychické nevyváženosti. Avšak vrchol emocionálního napětí souvisí také se sociálními faktory a podmínkami výchovy.³⁶⁴

Langmeier s Krejčířovou se odvolávají na starší literaturu, kde je celé období dospívání, zejména jeho začátek, charakterizováno jako období emoční lability projevující se přecitlivělostí na podněty zvnějška, která je následkem pohlavního dozrávání, vnitřními změnami organismu. Toto citlivé období je výstižně nazýváno obdobím bouří a krizí, P. Příhoda mluví dokonce o vulkanismu. Dospívající se musí vypořádat s rychlými změnami nálad, které nezřídka vyústí do impulzivity, obtížemi při koncentraci pozornosti, zvýšenou únavou. Výkyvy v koncentraci vedou k výkyvům ve školním prospěchu. Mohou se přidat neurovegetativní poruchy, poruchy spánku a chuti k jídlu. Dospívající se brání těmto projevům únikem do svého světa. Ch. Bühlerová a H. Hetzerová spojovali negativní emocionalitu zejména s pubescentní (první částí dospívání). V období následujícím jsou dospívající ve svých projevech optimističtější.

Období adolescence přináší určité uklidnění, přimknutí k novým hodnotám. Novější studie nepotvrzují obecný průběh emočních krizí v období dospívání, ani přímou spojitost s pohlavním dospíváním. Zcela jiným názorem do polemiky o dospívání přispívá antropoložka Meadová, která vidí tuto životní etapu jako nudnou, ničím nepřispívající k vývoji osobnosti. Původcem krizí dospívajících nejsou biologické změny, ale sama americká společnost a její nadměrný individualismus.³⁶⁵

Fontana připomíná, že období dospívání je obdobím hledání identity.³⁶⁶ Piaget upozorňuje na Eriksonovy obavy ze „ztráty identity“ dospívajícího, který se identifikuje se vzory věkově starších.³⁶⁷

Kon se domnívá, že za zvýšený výskyt poruch osobnosti v pubertě je způsoben absencí vývoje sebeuvědomění. Američtí psychologové Simmons a Rosenberg se zaměřili na obraz já a dospěli k tomu, že kritickou vývojovou fází sebeuvědomování bylo stadium pubescence ve věku 12 až 14 let. Dospívající v tomto věku mají zvýšenou potřebu sebepozorování, sklon k egocentrismu, snižování sebeúcty a sebehodnocení. Sebeúcta vzrůstá po 15. roce.³⁶⁸

³⁶⁴ KON, I. S., 1986, s. 48-49.

³⁶⁵ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 143.

³⁶⁶ FONTANA, D., 1997, s. 263.

³⁶⁷ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 1997, s. 135.

³⁶⁸ KON, I. S., 1986, s. 62-63.

Vygotskij a další psychologové považují za nový jev, který se v pubescenci objevuje, pocit dospělosti. Pubescent se srovnává s dospělými, orientuje se na jejich hodnoty a toto srovnání pubescentovi umožňuje vidět realitu – sebe sama v postavení nesamostatného jedince. Má zájem na změně této pozice. Silnou potřebou pubescenta je osvobodit se od dohledu a péče rodičů.³⁶⁹

Závislost na rodičích klesá od kojeneckého věku. V pubescenci se dítě osamostatňuje, nicméně citové vazby na rodiče jsou velmi silné, dokonce na prvním místě. Nevyvážená osobnost v tomto světě stále potřebuje vedení, protože osamostatňování v tomto období nebývá snadné. Nicméně se zavírá jedna etapa vztahů k rodičům, vybudovaných v dětství.³⁷⁰

Kon zmiňuje německého psychologa K. Lewina, který považuje za nejdůležitější v pubertě rozšiřování životního prostoru pubescenta, společenského styku. Rozšiřuje se okruh lidí, s nimiž vstupuje do kontaktu.³⁷¹

Fontana vyzdvihuje význam skupiny, který je často natolik velký, že ji upřednostní před svými blízkými, dokonce se vzdá svých přesvědčení v zájmu přizpůsobení se normám skupiny. Stává se to nejčastěji v dospívání, kdy dospívající nejvíc usilují o přijetí skupinou vrstevníků, o identitu dospělého.³⁷² Langmeier s Krejčířovou³⁷³ upozorňují na přínos skupiny: zprostředkovává sociální normy a hodnoty, které se mohou odlišovat od hodnot autorit.

Postupná emancipace od rodiny, přimknutí se k jiným osobám se podle dvojice psychologů Langmeier - Krejčířová většinou neobejde bez kritiky, revolty a výtek směřujících k rodičům. Proces navazování nových vztahů může být pozvolný anebo naopak plný výbuchů. Neúspěšná emancipace a ztráta rodičovské lásky může mít vážné následky – lásku k rodičům přemění na negativní cit. Jiní dospívající volí odlišný způsob úniku – uzavírají se do svého nitra odmítají společnost vrstevníků a jejich životní styl. Dospívající se potýkají s těmito způsoby emancipace, která je podle Langmeiera základním psychosociálním konfliktem a jsou vodítkem k nalezení vlastní cesty. Labilnější jedinci hledají vlastní způsob obrany proti úzkosti a nejistotě, která se projeví neurotickými nebo vegetativními poruchami (mentální anorexie).

³⁶⁹ KON, I. S., 1986, s. 70.

³⁷⁰ ŘÍČAN, P., 2004, s. 180.

³⁷¹ KON, I. S., 1986, s. 22.

³⁷² FONTANA, D., 1997, s. 300.

³⁷³ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 133.

Většinou mají dospívající s rodiči pozitivní vztahy, protože základní hodnoty a morální postoje převzaté od své rodiny, jim zůstávají. Dospívající si nahrazuje vztahy, o něž přichází v procesu emancipace, diferencovanějšími vztahy k vrstevníkům. Jsou přípravou pro vytváření emočních vztahů v dospělosti. V období puberty si budují vztahy s vrstevníky stejného pohlaví – skupinová izosexuální fáze. Tyto skupiny se vyznačují větší stabilitou a organizací. Potřeba důvěrnějšího kontaktu a intimního sblížení vede k vytváření užších emočních vztahů v individuální izosexuální fázi, která na přelomu pubescence a adolescence přichází ve fázi heterosexuální polygamie. V tomto období se dospívající ověřuje vlastní přitažlivost, vyměňují si zážitky.³⁷⁴

Říčan shrnuje pozitivní přínos cesty dospívajícího k dospělosti. Není pochyb o tom, že dospívající jedinec získá mnohé zkušenosti, je to příležitost k setkání s hodnotami naší kultury. Především si rozšiřuje své obzory díky intelektuální abstrakci. Druhá zkušenost je vytvořena rozporem mezi platonickou erotikou první lásky a sexualitou. Myšlenka vzpoury proti starému ve jménu nového patří podle Říčana také ke statkům kulturního dědictví. Tento druh vzpoury má provázet pubescenta jako jeho součást. Vše to, co je platné pro zmíněné zkušenosti, objevuje se u dalších směrů vývoje pubescentů, kteří mají příležitost vyjadřovat se k různým tématům individuálního života a odolávat nástrahám vedoucím k snadnému životu.³⁷⁵

7.1.6 Hodnoty v životě dětí staršího školního věku

Není pochyb o tom, že jedinec od prvopočátků své existence přebírá hodnoty od lidí, jenž ho obklopují, sdílí s ním společný životní prostor. Ani pro dospělého člověka není snadné vyznat se v nepřeberném množství toho, co k němu přichází a nabízí se v podobě hmotné i nehmotné. I když jeho výběr z pestré nabídky „hodnot“ následuje po zralé úvaze, přiznává svou bezradnost, nezřídka omyl. Selekcí hodnot v konečné fázi nemusí být v souladu s jeho niterným přesvědčením, je pouhým potvrzením sounáležitosti ke společnosti, v níž žije.

Jedinci nezralí tělesně, kognitivně i sociálně, k nimž patří i děti staršího školního věku, mají v tomto ohledu situaci těžší v tom, že by chtěli vyzkoušet vše, co se jim nabízí, a

³⁷⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997, s. 149-151.

³⁷⁵ ŘÍČAN, P., 2004, s. 188-189.

jediný problém spatřují ve správně volbě pořadí, v jakém po té či oné nabízené hodnotě sáhnou. Na druhé straně mají výhodu v tom, že si neuvědomují tlak konformity a v této slepé nevědomosti mu podléhají.

To, jaké konkrétní hodnoty si děti staršího školního věku volí, ukáže až následná empirická sonda. V každém případě zodpovědnost za výsledek tohoto selektivního procesu nesou všechny výchovně působící autority, s nimiž děti přicházejí do kontaktu, tj. rodiče, učitelé, vychovatelé. Na tomto procesu se rovněž podílejí tvůrci zábavy nebo reklamy, jejichž cílovou skupinou jsou právě děti, nejen staršího školního věku.

V pojednání o výchově byla uváděna stanoviska pedagogů a psychologů, kteří výchově a vzdělání připisují významný podíl na tvorbě základních lidských hodnot.

Kučerová v této souvislosti upozorňuje na nutnost změny strategie zaměřené na předávání „hodnotové paměti předků“ a k „vlastní svobodné i odpovědné tvorbě životního slohu“ dětí. Za zásadní problém považuje přeceňování pragmaticko - utilitární funkce vzdělání. Koncepce výchovně vzdělávací soustavy měla a má scientistický základ a vycházela buď z teorie učení L.S. Vygotského (také L.V. Zankova a V. V. Davydova) anebo J. S. Brunera. Avšak obě koncepce mají své nedostatky: neberou v úvahu psychické zvláštnosti a neohlížejí se na dětské zkušenosti.³⁷⁶

Skalková se zaměřuje na vzdělávací instituci – školu, protože má významný podíl na utváření hodnotových orientací svých svěřenců. Analyzuje připravenost školy na řešení problémů hodnotové orientace mladých lidí a hodnotí ji jako nedostatečnou. Škola jako společenská instituce je obrazem společnosti, v níž je zjevný nedostatek pozitivní hodnotové orientace. Jako svou prioritu ve vzdělávání prosazuje encyklopedické pojetí učiva, kognitivní stránku v osvojování poznatků, nedostatečný prostor pro osobnostní rozvoj. Skalková se odvolává na snahy pedagoga Deweye, který prosazoval demokratizaci vzdělávání. Za aktuální úkol školy v době posilování globalizace považuje uvádět do vzdělávání demokratické prvky, které vydláždí cestu k otevřené komunikaci, věcné diskusi a argumentaci, schopnosti obhájit svůj názor a naslouchat druhým. Kompetence, jaké škola má, umožňuje mladé lidi tomuto všemu naučit.³⁷⁷

„Její úkolem je učit souvztažnosti svobody a odpovědnosti, poskytovat možnosti optimálního individuálního a individualizovaného vývoje, který není bezohledným osobním

³⁷⁶ KUČEROVÁ, S., 1996, s. 202-203.

³⁷⁷ SKALKOVÁ, J., 2004, s. 89.

*sobectvím, ukazovat spolu s novými dimenzemi života člověka v soudobém světě, spolu s jeho autonomií také potřebu rozvoje schopností sebekázně, sebeovládání a sebeomezování.*³⁷⁸

K názoru, že vytvářet vztah k hodnotám má pomoci škola, se přiklání rovněž Dorotíková. Škola má schopnost ovlivnit, jakým způsobem bude dítě hledat cestu k hodnotám – zda bude odkázáno jen samo na sebe, anebo s pochopením okolí. Nejde jen o vztah k pozitivním hodnotám, ale také k hodnotám negativním.³⁷⁹

Skalková doporučuje působit na mladé lidi tak, aby si uvědomili, že demokracie se neustále vyvíjí, právě za předpokladu občanské participace, vzbudit u nich zájem o spoluúčast a spoluodpovědnost na věcech veřejných. Globalizující svět, který nabízí nové možnosti, současně bourá hodnotové systémy a podněcuje pedagogy k nové diskusi o cílech. Vyzývá je, aby zaměřili pozornost na hodnotovou orientaci, výchovu a vzdělávání. Skalková upozorňuje, že východiskem není postmoderní relativismus, ale aktivní činnost s pozitivním výsledkem.³⁸⁰

Neméně významným tématem, který nastoluje Skalková, je interkulturní vzdělávání jako součást vzdělávacích obsahů. Znamená to obohacovat je učební látkou, která bude prezentovat tradice a rozmanitost ostatních kultur, čímž současně pomůže vzbudit větší zájem o hodnoty vlastní kultury.³⁸¹

Kučerová odkazuje na pedagogiku, již přináležejí vytvářet aktivity, jejichž prostřednictvím se člověk stává člověkem, dát mu možnost nabýt zkušenosti pravého života, dodávat mu odvalu, na cestě k hodnotám lidskosti, pravdy, dobra a krásy.³⁸² Koncepce pedagogické antropologie vidí člověka jako bytost, která v sobě skloubila intenci, transcendenci, tvořivost a hledá smysl. Hlavním úkolem je hledání, vytváření hodnot a jejich ochrana. Výchova je nápomocná člověku, aby „se stal člověkem“.³⁸³

Fontana povyšuje roli učitele, který současně působí jako výchovný poradce, což předpokládá pomáhat dětem snášet problémy a správně se rozhodovat.³⁸⁴

³⁷⁸ SKALKOVÁ, J., 2004, s. 89-90.

³⁷⁹ DOROTÍKOVÁ, S., In SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FILOSOFIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK, 1997, s. 15.

³⁸⁰ SKALKOVÁ, J., 2004, s. 90.

³⁸¹ Tamtéž, s. 87.

³⁸² KUČEROVÁ, S., 1996, s. 121.

³⁸³ Tamtéž, s. 41.

³⁸⁴ FONTANA, D., s. 317.

Čačka³⁸⁵ je přesvědčen, že kvalita vzdělanosti a moudrosti se odráží ve výběru hodnot a potažmo v životním stylu.

Vliv autorit na děti je nepopiratelný. Je proto důležité, aby na děti působily takové autority, které jsou současně vzorem pro své jednání a morální kvality. Na začátku této podkapitoly jsme zdůrazňovali význam výchovně působících autorit – rodičů, učitelů a vychovatelů. To, co dětem v citlivém období dospívání v současnosti schází, jsou autority, které by na ně zapůsobily svým morálním činem nebo vynaloženým úsilím k dosažení velkých cílů. Tato úvaha logicky vybízí k otázce: Může vůbec postmoderní společnost, poháněná nelítostnými zákony tržní ekonomiky, poznamenaná individualismem, zdůrazňující hmotné bohatství, spokojící se s povrchností a vydávající pseudohodnoty za pravé hodnoty, „vyprodukovat“ morální autority?

Věřím, že následná empirická sonda, která bude součástí diplomové práce, zkoriguje skeptické pohledy na hodnotové orientace dětí staršího školního věku.

³⁸⁵ ČAČKA, O., 1997, s. 332.

Shrnutí

Ústředním tématem diplomové práce je problematika hodnot a hodnotové orientace. Byli jsme vedeni snahou podat co nejzvěrubnější zprávu o tom, jakým procesem prochází jejich utváření.

V prvních pěti kapitolách jsme se zabývali problematikou hodnot, hodnotových systémů a hodnotových orientací: prezentovali jsme různá stanoviska psychologů a filozofů, nahlíželi je z různých perspektiv. Široce koncipované téma hodnot nám poskytlo dostatečně velký prostor pro pojednání o nich v širších souvislostech.

Uvědomovali jsme si, že problematika hodnot je natolik rozsáhlá, že překračuje filozoficko-psychologický rámec, do něhož jsou hodnoty zasazeny a má i další aspekty a rozměry. Považovali jsme proto za důležité podrobně zanalyzovat vztah hodnot k činitelům utvářejícím hodnoty, jakými jsou postoje, přesvědčení, zájmy nebo motivace. Hodnoty považujeme za niterní záležitost každého člověka, jsou uspořádány do souboru, kterým je hodnotový systém. Hodnotová orientace se projeví v zaměřenosti člověka na určité hodnoty, v selekci jemu blízkých hodnot.

Na utváření hodnotových orientací má bezpochyby vliv sociokulturní prostředí, v němž jedinec vyrůstá. Prochází socializací, jež je považována za významný proces, protože přispívá k jeho „zespolečenštění“. V průběhu socializačního procesu si osvojuje hodnoty převzaté od svých nejbližších. Hodnoty se tak stávají nezbytnou výbavou každého socializovaného jedince.

Socializaci, jejíž součástí je výchova, jsme rozebírali v 6. kapitole a v následující, 7. kapitole, jsme pokračovali vývojem osobnosti, v němž výchova plní rozhodující funkci. Výchovné působení rodičů a pedagogů je ve všech obdobích vývoje osobnosti nezastupitelné. Analyzovali jsme vývojové etapy, abychom ukázali postupné zrání jedince, důraz jsme kladli na vývoj sepepojetí, morální vývoj, a tím jsme současně přiblížili utváření jeho hodnotového systému a hodnotových orientací. Zvláštní pozornost jsme věnovali období dospívání, kdy je důležité být mladému člověku nablízku, aby si rozvážně vybíral mezi hodnotami, byl schopen vyselektovat hodnoty povrchní, jež ho lákají svým leskem, slibují úspěch, spokojenost, bohatství.

Záleží na každém, jaké hodnoty upřednostní, jaké hodnoty umístí na přední místo ve svém hodnotovém žebříčku. Hodnoty a preference jsou projevem vnitřní integrace,

osobnostní zralosti a pevnosti morálních a etických zásad. Takto pevnými a od raného období vybudovanými základy nemůže otřást ani krize hodnot, jež doléhá na postmoderního člověka a nutí ho přehodnocovat své hodnoty. Krize hodnot dokonale prověří pevnost hodnotového základu. Odolat nemůže vnitřně integrovaná osobnost s bohatým hodnotovým vkladem.

8. EMPIRICKÁ SONDA

1. Úvod

Empirická sonda, která navazuje na teoretickou část diplomové práce, má poskytnout vhled do hodnotové orientace dospívajících věkové kategorie 13 – 14 let, jejich názorové a postoje profilace, úrovně morálního vědomí.

Výsledky empirické sondy budou nesporně přínosem a informačním zdrojem pro všechny, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dospívajících, protože právě výchovou můžeme působit na utváření jejich hodnotového systému. Tato skutečnost činí z výchovy jeden z nejdůležitějších vlivů při formování osobnosti. Stejně tak poznání postojů, které spolu ve struktuře hodnotové orientace těsně souvisí, je pro výchovné pracovníky základem pro regulování chování a jednání dospívajících, a tím pro utváření postojů nových.

2. Formulace výzkumného problému

Vliv sociokulturního prostředí a dalších činitelů při utváření hodnotových orientací a hodnotových preferencí dospívajících věkové kategorie 13 – 14 let.

3. Cíl

Cílem empirické sondy bylo zjistit hodnotové orientace dospívajících ve věku 13 - 14 let, spadajícího do období puberty. Zkoumání byli podrobeni dospívající obou pohlaví, kteří navštěvují základní školu a víceleté gymnázium.

Na základě hlavního cíle byly vytyčeny cíle dílčí:

- a) Komparací výsledků zjistit, zda jsou rozdíly ve zkoumaných hodnotách mezi dospívajícími obou typů vzdělávacích institucí.
- b) Zjistit, které hodnoty u obou skupin dospívajících dominují.

- c) Zjistit, zda jsou rozdíly v jednotlivých oblastech hodnotových orientací dívek a chlapců obou typů vzdělávacích institucí.

4. Východiska

4.1 Literatura

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2007.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004.

HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy: Problematika hodnot a hodnotové orientace*.

Aplikace výzkumných pedagogických metod na základě provedeného šetření. Liberec : Technická Univerzita, 1997.

SKALKOVÁ, J.a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983.

4.2 Dosavadní poznatky

O širší vhléd do problematiky hodnotových orientací se v posledních letech pokusil na katedře pedagogiky a psychologie Technické univerzity v Liberci PaedDr. Josef Horák, CSc. Za asistence učitelů středních škol a posluchačů doplňkového pedagogického studia Technické univerzity provedl výzkum základních životních hodnot středoškoláků na 22 školách v České republice a 2 středních odborných školách na Slovensku. Výzkum byl zrealizován ve školním roce 1994-1995.¹

Do první etapy výzkumu – předvýzkumu formou ankety a volného dotazníku bylo zapojeno více než 3 118 respondentů všech ročníků vybraných škol, z nichž bylo 1 800 chlapců a 1318 dívek. Jejich průměrný věk činil 16,20 roku. V první etapě výzkumný tým

¹ Horák, J. *Kapitoly z teorie výchovy: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. Aplikace výzkumných pedagogických metod na základě provedeného šetření. Liberec: Technická Univerzita, 1997, s. 4.

zjišťoval dominující hodnoty, životní postoje a přesvědčení, vztah k hodnotám, cíle, ideály a vzory, rovněž se zaměřil na rozdíly v hodnotových orientacích jednotlivých škol (středních odborných škol, středních odborných učilišť a gymnázií). Respondenti měli sestavit svůj vlastní řebříček hodnot. Výsledky byly porovnány s výsledky výzkumu provedeného v roce 1994 Institutem dětí a mládeže MŠMT zkoumajícího názory, mínění a postoje mládeže věkové kategorie 15 - 29 let, která měla seřadit podle vlastního uvážení 12 životních hodnot. Ukázalo se, že za nejvýznamnější hodnoty adolescentní mládež považuje zdraví, spokojený rodinný život, přátele a další.²

Ve druhé etapě se účastnil výzkumu pouze reprezentativní soubor 210 respondentů (70 ze středních odborných škol, 70 ze středních odborných učilišť a 70 z gymnázií). Výsledky výzkumu na středních školách potvrdily, že na utváření hodnot mají vliv činitelé vnitřní, výchova a vlivy vnější.

4.3 Konstrukce vzorku

Na utváření hodnotových orientací dospívajících se podílí celá řada faktorů, které byly analyzovány v teoretické části diplomové práce.

Záměrem šetření je formou komparace zjistit, které hodnoty dominují nebo naopak jsou v pozadí u dospívajících ve věku 13 - 14 let. Dalším úkolem je prověřit, jak se liší hodnotové orientace dívek a chlapců.

4.4 Užité pojmy

hodnotová orientace (označení „HO“)

hodnotová preference (označení „HP“)

žák základní školy (označení „ŽZŠ“)

žák víceletého gymnázia (označení „ŽVG“)

² Tamtéž, s. 41, 54.

5. Předpoklady

5.1 Předpoklady

Vzhledem k cílu empirické sondy a na základě teoretických východisek byly stanoveny následující předpoklady:

- Předpoklad 1:

Mezi dospívajícími navštěvujícími základní školu (ŽZŠ) a dospívajícími navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG) nejsou v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích výrazné rozdíly.

- Předpoklad 2:

U dospívajících navštěvujících základní školu (ŽZŠ) a dospívajících navštěvujících víceleté gymnázium (ŽVG) nejsou rozdíly v dominujících hodnotových preferencích.

- Předpoklad 3:

Dospívající dívky navštěvující základní školu (ŽZŠ) se výrazně neliší v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích ve srovnání s dospívajícími dívkami navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG).

- Předpoklad 4:

Dospívající chlapci navštěvující základní školu (ŽZŠ) se výrazně neliší v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích ve srovnání s dospívajícími chlapci navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG).

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek empirické sondy je stratifikovaný, tvoří ho 60 respondentů ve věku 13-14 let takto: 30 dospívajících ze základní školy (ŽZŠ), 30 dospívajících z víceletého gymnázia (ŽVG). Do empirické sondy byly zapojeny školy na území Prahy 9.

Škola	Dívky	Chlapci	Celkem
ZÁKLADNÍ ŠKOLA Generála Janouška	12	18	30
SOUKROMÉ GYMNÁZIUM ARCUS	17	13	30

6. Metody a techniky použité v empirické sondě

Pro splnění cílů a ověření stanovených předpokladů byly zvoleny *explorativní metody*, které jsou vhodné pro terénní šetření a sběr většího množství materiálu.

Pro zaměření empirické sondy a předmět zkoumání se jevily jako nejvhodnější tyto techniky:

- a) anketa
- b) řešení modelových situací
- c) nedokončené věty

a) Anketa (Příloha č. 1)

Anketa obsahuje 3 otázky zaměřené na hodnoty obecného charakteru. Byla užita s cílem zjistit, co si žáci představují pod pojmem „hodnota“, kde všude se mohou s hodnotami setkat, a zda si to vůbec uvědomují. Žáci měli možnost vyjádřit se u všech třech anketních otázek obsírněji, nebyli omezeni volbou z nabízených možností.

b) Řešení modelových situací (Příloha č. 2)

Šest modelových situací má podchytit hodnotové orientace *ekonomické, sociální, estetické a morální*. Znárodnují situace, v nichž se každý žák může ocitnout. Úkolem žáka bylo vyřešit danou situaci a zdůvodnit své rozhodnutí. Žáci mohli svá řešení vysvětlit svým vlastním způsobem, ani v tomto případě nebyli limitováni nucenou volbou.

c) Nedokončené věty (Příloha č. 3)

Nedokončené věty (celkem 15) byly koncipovány s úmyslem hlouběji proniknout do myšlení a citění dospívajícího, odhalit kromě hodnotových orientací hodnoty projevující se v povahových rysech, hodnoty konzumního charakteru, hodnoty seberealizace, profesního a zájmového zaměření a jiné.

Kvalitativní i kvantitativní data získaná empirickou sondou byla zpracována formou *kvalitativní analýzy*. Výpovědi žáků byly kvantifikovány s cílem získat počty voleb, které vypovídají o hodnotovém zaměření respondentů.

Výsledky získané šetřením byly přeneseny do *tabulek a grafů*. Vzhledem k malému vzorku respondentů byla data zpracována matematickou operací, tj. hodnota představující součet voleb z celkového počtu je vyjádřena v procentech.

6.1 Popis empirického šetření

Záměrem empirického šetření bylo získat co nejvíc relevantních dat, která informují o hodnotovém zaměření dospívajících ve věku 13 – 14 let. Aby se co nejlépe projevíly difference v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích dospívajících této věkové kategorie, do empirického šetření byly zapojeny 2 školy: ZÁKLADNÍ ŠKOLA Generála Janouška, Generála Janouška 1006, Praha 9 – Černý Most (dále jen „ZŠGJ“) a víceleté, tj. čtyřleté a osmileté SOUKROMÉ GYMNÁZIUM ARCUS, Bratři Venclíků 1140, Praha 9 – Černý Most (dále jen „VG“).

Empirické šetření bylo provedeno se souhlasem vedení školy na hodinách občanské nauky a společenských věd, za přítomnosti učitele daného předmětu. V ZŠGJ byli

zapojení žáci jedné 7. a jedné 8. třídy a ve VG se v empirickém šetření angažovali žáci jedné tercie a jedné kvarty. Na obou školách se šetření provádělo v měsíci březnu 2009.

Empirické šetření bylo postaveno na třech technikách, jejichž prostřednictvím byla shromážděna potřebná data.

- Nejprve byla užita technika **ankety**. Žáci měli písemně odpovědět na 3 anketní otázky a napsat své formulace ke každé z nich. Prostřednictvím ankety se zjišťovala představa žáků o pojmu „hodnota“, co považují za hodnotné a přínosné nejen pro sebe. Anketa není nijak omezena volbou z nabízených variant, proto žáci měli široký prostor pro vyjádření svých názorů. Jejich vlastní formulace současně poskytovaly obraz o schopnostech vyjádřit své myšlenky a zformulovat co nejvýstižnější odpověď. Na základě výpovědí žáků bylo rovněž možné porovnat úroveň vyjadřovacích schopností žáků obou škol. Hodnocení této schopnosti žáků nabízejí i další dvě techniky.
- Jako další byla užita technika **řešení modelových situací**. Žákům bylo písemně předloženo 6 krátkých příběhů, které slouží jako modelové situace, do nichž se každý z nich může dostat. Každý žák měl i v tomto případě zformulovat krátkou odpověď co nejvýstižněji, a hlavně nejpravdivěji, na základě svého vnitřního přesvědčení. Formulace vypovídají o způsobu řešení dané situace, postoji k problému, který je v ní nastolen. Modelové situace pokrývají hodnotové preference a hodnotové orientace *sociální, morální, estetické, ekonomické*, případně další, které vyplývají ze způsobu uchopení daného problému.
- Empirické šetření si kromě dvou zmíněných technik ještě žádalo zvolit další techniku, která by důkladněji odkryla emocionální a racionální složku osobnosti dospívajícího člověka. Nabízela se jako nejvhodnější technika **nedokončených vět**. Při koncipování 15 nedokončených vět byl sledován cíl odhalit i jiné hodnoty než ty, které odhalily 2 výše zmíněné techniky, a sice hodnoty patřící do oblasti seberealizace, zájmů, profese, či dokonce povahových rysů, anebo hodnoty konzumního charakteru.

Před zahájením vlastního empirického šetření bylo žákům v každé třídě, kde probíhalo, vysvětleno, co se od nich očekává. Žáci obou škol pojali empirické šetření seriózně, ochotně odpověděli na předložené otázky. Zejména v ZŠGJ pokládali doplňující dotazy, aby si ověřili, že formulacím správně rozumějí. Sami projevili zájem dozvědět se něco o závěrech šetření.

7. Výsledky šetření a jejich interpretace

Výsledky získané empirickou sondou jsou analyzovány a interpretovány zvlášť u každé užití techniky, tj. *ankety, řešení modelových situací a nedokončených vět*. Analýze je podrobena rovněž každá otázka (formulace) v nich obsažená a na základě obsahu odpovědi je sestavena kategorizace hodnot.

Je nutné zdůraznit, že u mnoha otázek (formulací) 1 žák uváděl i více odpovědí, proto se za relevantní data, s nimiž se v procesu šetření pracovalo, považovala v tomto případě *odpověď respondenta*, kterou jsme posuzovali jako *volbu* hodnoty. Je proto nutné se všemi volbami počítat a zahrnout je do výsledku.

Pro cíl empirické sondy byly stanoveny celkem 4 předpoklady.

Předpoklad 1:

Mezi dospívajícími navštěvujícími základní školu (ŽZŠ) a dospívajícími navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG) nejsou v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích výrazné rozdíly.

U každé otázky (formulace) jsou porovnávány odpovědi žáků s cílem zjistit, zda se liší hodnoty žáků ZŠGJ a žáků VG.

1. Interpretace výsledků šetření prostřednictvím ankety

a) Analýza 1. anketní otázky

Tabulka č. 1. Vysvětlení pojmu „hodnota“ (ZŠGJ)

	Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ)		Věk: 13 - 14 let			
	ANKETA: Otázka č. 1					
	<i>Vysvětli jednou větou, co si představuješ pod pojmem "hodnota".</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	cokoli, co má cenu, hodnotu, něco stojí	9	10	19	48	
2	peníze	3	6	9	23	
3	hodnota člověka, jeho vlastnosti a postoj	2	3	5	13	
4	drahá věc	2	1	3	8	
5	drahé kovy	0	1	1	3	
7	něco stojí za omluvu	0	1	1	3	
8	láska	0	1	1	3	
9	přátelství	0	1	1	3	
10		16	24	40		
11						

Tabulka č. 2. Vysvětlení pojmu „hodnota“ (VG)

	Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG)		Věk: 13 - 14 let			
	ANKETA: Otázka č. 1					
	<i>Vysvětli jednou větou, co si představuješ pod pojmem "hodnota".</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	věc, osoba, které si vážím (priorita), žiji pro ní	7	1	8	24	
2	hodnota věci (ocenění) člověka, zvířete, práce	3	4	7	21	
3	peněžní hodnota	3	1	4	12	
4	cena věci, zboží	2	2	4	12	
5	chybí údaj	2	2	4	12	
7	počet, množství věcí	2	1	3	9	
8	cena lidských vztahů	1	0	1	3	
9	část celku nebo celek	0	1	1	3	
10	postoje	0	1	1	3	
11	číslo	0	1	1	3	
		20	14	34		

Žáci ZŠGJ i VG si představují pod pojmem „hodnota“ něco hmatatelného, co lze ohodnotit, čemu je možné připsat nějakou *konkrétní* hodnotu. Tento způsob volby tvoří až 48% odpovědí žáků ZŠGJ. Za „hodnotu“ žáci obou škol považují také hodnotu peněžní, která je na 2. místě (23% odpovědí), u žáků VG je na 3. místě 3 (12% odpovědí).

Za hodnotou vidí žáci také v jistém smyslu hodnotu lidskou, ať jsou to lidské vlastnosti a postoje, dokonce láska a přátelství u žáků ze ZŠGJ, nebo hodnota lidských vztahů žáků VG.

Vzhledem k tomu, že pojem „hodnota“ je obecný, není překvapující, že hodnoty sociálního charakteru, jakým jsou i lidské vztahy, přátelství, láska se objevují až na posledních místech.

Na základě porovnání můžeme konstatovat, že hodnoty žáků ZŠGJ a VG se v tomto případě neliší.

b) Analýza 2. anketní otázky

Tabulka č. 3. Nejvhodnější investice ve prospěch lidstva (ZŠGJ)

	Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ)		Věk: 13 - 14 let		
	ANKETA: Otázka č. 2				
	<i>Kdybys měl/a moc a peníze, do jaké dobré a prospěšné věci bys je vložil/a, aby přinesla prospěch celému lidstvu?</i>				
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%
1	dětské domovy, nadace, adopce	5	2	7	19
2	chudé a válkou postižené země	0	5	5	14
3	charita	0	4	4	11
4	výzkum v medicíně (přístroje, léky, vakcíny)	0	4	4	11
5	prospěšné věci pro lidi (peníze, nemocnice, práce)	3	1	4	11
6	zastavení válek, zničení atomových bomb	1	2	3	8
7	chudí, bezdomovci	2	1	3	8
8	nemocní, postižení	2	1	3	8
9	záchrana přírody	0	1	1	3
10	ochrana zvířat	1	0	1	3
11	zdraví a bohatství pro všechny lidi	1	0	1	3
		15	21	36	

Tabulka č. 4. Nejvhodnější investice ve prospěch lidstva (VG)

	Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG)		Věk: 13 - 14 let			
	ANKETA: Otázka č. 2					
	<i>Kdybys měl/a moc a peníze, do jaké dobré a prospěšné věci bys je vložil/a, aby přinesla prospěch celému lidstvu?</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	chudé a válkou postižené země	7	2	9	21	
2	výzkum v medicíně (léky na neléčitelné nemoci)	2	3	5	12	
3	podpora vědců a výzkumu obecně	0	5	5	12	
4	dětské domovy	4	0	4	9	
5	charita	2	2	4	9	
6	ochrana zvířat	2	1	3	7	
7	postižené děti a lidé	2	1	3	7	
8	ochrana životního prostředí	2	1	3	7	
9	výzkum vesmíru	1	1	2	5	
10	změna zákonů	1	0	1	2	
11	atomové elektrárny	0	1	1	2	
12	likvidace teroristů	0	1	1	2	
13	technika	0	1	1	2	
14	neví	1	0	1	2	
		24	19	43		

Žáci ZŠGJ i VG si patrně uvědomují naléhavost pomoci tam, kde je jí nejvíc potřeba, tj. dětem, postiženým, nemocným lidem či chudým zemím, protože by do ní investovalo vysoké procento žáků obou škol. Snad je třeba upozornit na vysoké procento odpovědi žáků VG, kteří se vyslovili pro výzkum v medicíně a podporu výzkumu obecně. Investice na podporu výzkumu žáci považují za natolik významné, že se dostaly na 2. a 3. místo (celkem 24% odpovědí). Jejich volbu si můžeme vysvětlit tím, že žáci studující na gymnáziu mají hlubší vhled do problematiky díky vyučovacím předmětům.

Analýzu této anketní otázky můžeme uzavřít konstatováním, že nebyly shledány výrazné odlišnosti v preferencích hodnot žáků ZŠGJ a žáků VG.

c) Analýza 3. anketní otázky

Tabulka č. 5. Vzory, které dospívající ve věku 13 – 14 let obdivuje (ZŠGJ)

	Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ)		Věk: 13 - 14 let		
	ANKETA: Otázka č. 3				
	<i>Máš-li nějaký vzor člověka, napiš, kdo to je a proč ho obdivuješ.</i>				
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%
1	nemá žádný vzor, chce být sám/sama sebou	3	4	7	23
2	rodič (otec, matka)	4	2	6	20
3	slavný sportovec	0	6	6	20
4	slavná osobnost (herec, zpěvák, hudebník)	2	2	4	13
5	chybí údaj	2	1	3	10
6	kamarád, známý	1	2	3	10
7	víc vzorů, ale nedefinovaných	0	1	1	3
		12	18	30	

Tabulka č. 6. Vzory, které dospívající ve věku 13 – 14 let obdivuje (ZŠGJ)

	Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG)		Věk: 13 - 14 let		
	ANKETA: Otázka č. 3				
	<i>Máš-li nějaký vzor člověka, napiš, kdo to je a proč ho obdivuješ.</i>				
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%
1	úspěšná, respektovaná osobnost (lékař, ...)	5	4	9	30
2	rodič (otec, matka)	6	0	6	20
3	nemá žádný vzor, chce být sám/sama sebou	3	2	5	17
4	obdivuje určité vlastnosti lidí	3	1	4	13
5	slavná osobnost (herec, zpěvák, hudebník)	0	2	2	7
6	příbuzný	0	2	2	7
7	postava (hrdina) filmu	0	1	1	3
8	slavný sportovec	0	1	1	3
		17	13	30	

Žáci ZŠGJ i VG se shodují ve dvou případech. V prvním případě velká část žáků uvádí, že nemá žádný vzor (23% odpovědí ZŠGJ a 17% odpovědí VG), což si lze vysvětlit tím, že mladý člověk chce být originální, odmítá jakoukoli identifikaci s jiným člověkem, dokonce svým vrstevníkem.

Další shodou je vzor, který dospívající vidí ve svých rodičích – dívky v matce, chlapci v otci (20% odpovědí ZŠGJ, 20% odpovědí VG). Je potěšující zprávou, že pro tolik dospívajících je vzorem právě vlastní rodič.

Sejně tak je pozitivní zjištění, že 30% (VG) tvoří volba respektované osobnosti, která něco dokázala. Dospívající uváděli nejčastěji lékaře, lidi, kteří jsou sice slavní a bohatí, a přesto jsou schopni myslet na jiné a věnují peníze například na dobročinné účely. I tento

fakt si můžeme vysvětlit tím, že žáci studující na gymnáziu dokáží více ocenit lidi, kteří se k úspěchu a bohatství dopracovali vlastními schopnostmi, v mnoha případech jim k tomu posloužilo dobré vzdělání.

20% (ZŠGJ) je ve prospěch volby slavného sportovce, po něm následují slavné osobnosti v kulturní oblasti (herec, zpěvák, ...).

Malé procento žáků má vzor ve svém kamarádovi nebo známém (10% ZŠGJ) nebo ve svém příbuzném (7% VG), který si „umí poradit se životem“. Vzorem je hrdina filmu, který se dostal na výsluní díky svým schopnostem.

Z analýzy je patrné, že pokud má dospívající nějaký vzor, obdivuje na něm především píli, která mu pomohla v životě něco dokázat. Toto zjištění se vztahuje na výsledky šetření u obou škol, a také z něj vyplývá, že žáci ZŠGJ a VG preferují podobné hodnoty.

2. Interpretace výsledků šetření prostřednictvím řešení modelových situací

V této části analyzujeme každou ze šesti modelových situací, které žáci ZŠGJ a VG řešili. Žáci se rozhodovali podle vlastního uvážení, jak danou modelovou situaci vyřeší. Nebyli omezeni nucenou volbou, optimální řešení si zvolili sami. Způsob řešení zaznamenali na papír.

V tom, jak se žáci postavili k nastolenému problému, se odráží jejich myšlení, citění, i osobnostní charakteristiky a ve výsledku se projeví jejich hodnotové zaměření. S tímto úmyslem byly žákům předloženy modelové situace, a stejně tak byly vyhodnocovány výsledky řešení každé z nich.

Modelová situace č. 1

Tabulka č. 7. HO ekonomické, sociální, hodnoty vzdělání (ZŠGJ)

Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ)		Věk: 13 - 14 let			
DOTAZNÍK: Otázka č. 1					
<i>Do třídy přišel nový spolužák. Má na sobě značkové oblečení, u sebe drahý mobilní telefon a chlubí se velkým kapesným, které dostává od rodičů. Avšak učení mu nejde, má slabý prospěch a také problém s kázní. Chtěl/a by ses mu podobat? Vysvětli, proč ano nebo ne.</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%
1	ne, důležitější je dobrý prospěch	4	6	10	33
2	ne, chlapec je namyšlený a chlubí se	4	5	9	30
3	ne, chlapec nemá žádné kamarády	0	2	2	7
4	ne, chce zůstat sám/sama sebou	2	0	2	7
5	ne, (bez zdůvodnění)	0	2	2	7
6	chce mít oboje, ale podobat se jen trochu	1	1	2	7
7	ne, chlapec je ubohý člověk	1	0	1	3
8	ne, peníze o člověku nerozhodují	0	1	1	3
9	ne, chlapec sám nic nedokáže, je závislý na rodičích	0	1	1	3
		12	18	30	

Tabulka č. 8. HO ekonomické, sociální, hodnoty vzdělání (VG)

	Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG)		Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 1					
	<i>Do třídy přišel nový spolužák. Má na sobě značkové oblečení, u sebe drahý mobilní telefon a chlubí se velkým kapesným, které dostává od rodičů. Avšak učení mu nejde, má slabý prospěch a také problém s kázní. Chtěl/a by ses mu podobat? Vysvětli, proč ano nebo ne.</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem		
1	ne, vzdělání je přednější	6	6	12	40	
2	ne, chlapec je namyšlený a chlubí se	2	2	4	13	
3	ne, chlapec by se měl nad sebou zamyslet	3	0	3	10	
4	ne, chlapec bude mít v dospělosti problémy	1	2	3	10	
5	ne, bohatství lze nabýt i v dospělosti	1	1	2	7	
6	ne, chce být sám/sama sebou	2	0	2	7	
7	ne, chlapec bohatství nezískal vlastní zásluhou	0	1	1	3	
8	ne, záleží na tom, jaký je člověk	1	0	1	3	
9	ne, peníze nejsou všechno	0	1	1	3	
10	ano, ale mít k bohatství dobrý prospěch	0	1	1	3	
		16	14	30		

Touto modelovou situací byla sledována orientace na hodnoty vzdělání a hodnoty ekonomického charakteru. To, jakou hodnotu má pro dospívajícího člověka vzdělání a učení se vůbec, se projevilo v počtu odpovědí, které se dostaly na 1. místo u obou škol. Avšak obsah odpovědí je třeba diferencovat.

Žáci ZŠGJ (40%) považují za důležité mít dobrý prospěch, což můžeme pochopit jako snahu dostávat dobré známky bez ohledu na kvalitu vědomostí, které by se mohly v budoucnu zúročit.

Žáci VG (33%) vidí za „dobrým prospěchem“ především vzdělání, které jim může zaručit perspektivní budoucnost. Jiný pohled na vzdělání a jeho význam může pomoci utvářet samotný fakt, že žáci studují na soukromém gymnáziu, kde se za studium platí a proto je třeba si ho náležitě považovat. Takový postoj ke vzdělání si mohou osvojit doma nebo ve škole, která, dá se předpokládat, jim poskytuje kvalitní vzdělávání.

Z analýzy této modelové situace plyne důležitý poznatek: žáky obou škol nelákají ekonomické hodnoty, kterých, jak 2 z nich uvedli, mohou nabýt i v dospělosti.

Kromě toho stojí za zmínku fakt, že žáci obou škol se odmítají podobat chlapci proto, že sám ničeho nedosáhl a je závislý na rodičích. Tato odpověď připomíná varianty odpovědí, s nimiž jsme se setkávali při analýze anketní otázky č. 3: dospívající si více cení dosažení úspěchů vlastním přičiněním.

Procento odpovědí žáků obou škol ve prospěch hodnoty vzdělání značně převyšuje procento ostatních odpovědí žáků orientujících se na hodnoty ekonomické. 7% (ZŠGJ) a 3% (VG) volí oboje. Patrně si uvědomují, že jen s ekonomickými hodnotami v životě nevystačí. I v tomto případě se potvrdila když ne preference, tak zcela jistě důležitost vzdělání.

Je potěšující zjištění, že žáci ZŠGJ i žáci VG preferují hodnotu vzdělání před hodnotou ekonomickou.

Modelová situace č. 2

Tabulka č. 9. Morální HO (ZŠGJ)

	Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ)	Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 2				
	Chodíš s dívkou/chlapcem, které/kterému zjistili vážnou nemoc. Rozejdeš se s ní/s ním kvůli tomu? Zdůvodni své rozhodnutí.				
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%
1	pevný vztah nemoc neovlivní	4	5	9	30
2	nerozejde se, je třeba jí/mu pomoci	4	3	7	23
3	záleží na nemoci	2	4	6	20
4	rozejde se (je-li nemoc nakažlivá)	0	2	2	7
5	odmítnutí odpovědi bez udání důvodu	1	1	2	7
6	nerozejde se, rozchod by mu/jí ublížil	1	1	2	7
7	rozejde se (není udán důvod)	0	1	1	3
8	neví, co by udělal/a	0	1	1	3
		12	18	30	

Tabulka č. 10. Morální HO (VG)

	Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG)		Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 2					
	Chodíš s dívkou/chlapcem, které/kterému zjistili vážnou nemoc. Rozejdeš se s ní/s ním kvůli tomu? Zdůvodni své rozhodnutí.					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	nerozejde se, je třeba mu/ jí pomoci	6	6	12	40	
2	záleží na nemoci	3	3	6	20	
3	nerozejde se, rozchod by mu/jí ublížil	4	0	4	13	
4	pevný vztah nemoc neovlivní	2	2	4	13	
5	rozejde se (je-li nemoc nakažlivá)	0	2	2	7	
6	za nemoc nikdo nemůže, proto se nerozejde	2	0	2	7	
		17	13	30		

Tato modelová situace má testovat morální hodnotové orientace žáků ZŠGJ a VG, které se projeví v morálním jednání. Žáci obou škol považují za správné své dívce / svému chlapci pomoci, je-li v nouzi, o čemž svědčí vysoké procento odpovědí (23% ZŠGJ a 40% VG). Pro žáky ZŠGJ je rozhodující pevnost vztahu, který nemůže narušit ani nemoc jednoho z partnerů.

Pro volbu rozchodu je rozhodující, jakou nemocí partner trpí. Jistá opatrnost žáků obou škol se projevuje i v případě nakažlivé nemoci, která by byla důvodem rozchodu (7% ZŠGJ i VG). Volba rozchodu je udána 3% (ZŠGJ). Stejně procento nedokáže odhadnout, jak se zachová.

U žáků obou škol se projevila také soucit s trpícím partnerem (7% odpovědí ZŠGJ a 13% odpovědí VG). Nerozejdou se, protože by tím nemocnému partnerovi ublížili a ještě víc mu ztížili situaci.

Z odpovědí žáků je evidentní, že hodnoty žáků obou škol se neliší.

Modelová situace č. 3

Tabulka č.11. HP a HO ekonomické, morální a sociální (ZŠGJ)

Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ) Věk: 13 - 14 let					
DOTAZNÍK: Otázka č. 3					
<i>Zachránil/a jsi svého kamaráda, který se topil v řece. Jeho rodiče jsou ti vděční a nabízejí finanční odměnu. Vezmeš si odměnu nebo ji odmítneš? Zdůvodni své rozhodnutí.</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%
1	odmítne odměnu, kamarádovi se pomáhá zadarmo	2	11	13	43
2	odmítne odměnu ze slušnosti	1	3	4	13
3	odmítne odměnu ze studu	3	1	4	13
4	odmítne odměnu (není udán důvod)	2	1	3	10
5	odmítne odměnu, pomáhat lidem je normální	2	0	2	7
6	odmítne odměnu, pomáhat lidem je radost	1	0	1	3
7	vezme si odměnu (bez udání důvodu)	0	1	1	3
8	vezme si odměnu, případně si řekne o větší	0	1	1	3
9	vezme si odměnu, když ji nabízejí	1	0	1	3
		12	18	30	

Tabulka č. 12. HP a HO ekonomické, morální a sociální (VG)

Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG) Věk: 13 - 14 let					
DOTAZNÍK: Otázka č. 3					
<i>Zachránil/a jsi svého kamaráda, který se topil v řece. Jeho rodiče jsou ti vděční a nabízejí finanční odměnu. Vezmeš si odměnu nebo ji odmítneš? Zdůvodni své rozhodnutí.</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%
1	odmítne odměnu, pomoc je samozřejmá	5	5	10	33
2	odmítne odměnu, nepomáhá za peníze	5	2	7	23
3	odmítne odměnu, zachránit život je normální	2	2	4	13
4	vezme odměnu, aby byli všichni spokojeni	1	2	3	10
5	vezme odměnu, zaslouží si ji	0	2	2	7
6	záleží na tom, zda jsou rodiče bohatí	2	0	2	7
7	vezme odměnu, peníze se hodí	0	1	1	3
8	odmítne odměnu, život je k nezaplacení	1	0	1	3
		16	14	30	

Tato modelová situace zkoumá hodnotové preference ekonomické, morální a sociální. Žáci ZŠGJ a VG se shodují v názoru, že pomoc je samozřejmá (33% ZŠGJ), obzvláště když pomáhají kamarádovi (43% VG). Odmítnutí odměny ze slušnosti nebo ze studu volilo 13% ZŠGJ.

Část žáků obou škol (celkem 9% ZŠGJ a 3% VG) si odměnu vezme bez rozpaků. U 7% VG rozhoduje solventnost rodičů zachráněného kamaráda.

U žáků obou škol převažují hodnoty morální (60% ZŠGJ a 60% VG), stejným procentem (30%) jsou zastoupeny hodnoty ekonomické. Hodnoty žáků obou škol se neliší.

Modelová situace č. 4

Tabulka č. 13. HP a HO morální a sociální (ZŠGJ)

	Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ)		Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 4					
	<i>Chlapec, který koktá, je terčem posměchu spolužáků. Přidáš se k nim? Vysvětli, proč ano nebo ne.</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	nepřidá se (vžívá se do chlapcovy situace)	4	5	9	30	
2	neposmívá se, i když je chlapcova vada k smíchu	4	3	7	23	
3	distancuje se od chlapce i spolužáků	2	1	3	10	
4	zastane se chlapce	0	3	3	10	
5	nepřidá se (bez udání důvodu)	0	2	2	7	
6	přidá se (bez udání důvodu)	0	2	2	7	
7	rozhoduje chlapcovo chování k spolužákům	0	1	1	3	
8	nepřidá se, za svou vadu nikdo nemůže	0	1	1	3	
9	nepřidá se, nikdo není dokonalý	1	0	1	3	
10	nepřidá se, ztrapňují se lidé, kteří se posmívají	1	0	1	3	
		12	18	30		

Tabulka č. 14. HP a HO morální a sociální (VG)

	Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG)		Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 4					
	<i>Chlapec, který koktá, je terčem posměchu spolužáků. Přidáš se k nim? Vysvětli, proč ano nebo ne.</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem		
1	nepřidá se, chlapec za své postižení nemůže	8	3	11	37	
2	nepřidá se, zastane se chlapce	3	2	5	17	
3	nepřidá se, vžívá se do chlapcovy situace	3	2	5	17	
4	nepřidá se (bez udání důvodu)	0	2	2	7	
5	nepřidá se, odmítá tento způsob zábavy	2	0	2	7	
6	přidá se, aby neztratil popularitu	0	2	2	7	
7	přidá se, ale ví, že to není správné	0	1	1	3	
8	bude neutrální	1	0	1	3	
9	neví	1	0	1	3	
		18	12	30		

Žáci ZŠGJ i VG mají pochopení pro chlapcovo postižení (30% ZŠGJ a 37% VG), vžívají se do chlapcovy situace, proto se k těm, kteří se posmívají, nepřidají. 17% ZŠGJ a 10% VG se chlapce dokonce zastane. Stejně procento (10% ZŠGJ) se raději distancuje od chlapce i spolužáků, aby nemuselo řešit dilema, na kterou stranu se přidá.

Ten, kdo se přidá k spolužákům a posmívá se, si současně uvědomuje, že to není správné (3% VG), anebo tak činí proto, aby neztratil popularitu v očích většiny (7% VG). Dalších 7% VG se přidá, aniž by zdůvodnilo své chování.

I při řešení této modelové situace převažují kladné charakterové vlastnosti žáků obou škol projevujících se v morálních hodnotách. Hodnoty žáků ZŠGJ a VG se převážně shodují.

Modelová situace č. 5

Tabulka č. 15. HP a HO estetické a ekonomické (ZŠGJ)

	Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ)		Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 5					
	<i>Kupuješ dárek k narozeninám a rozhoduješ se, kterému dáš přednost: Jeden dárek je hezký, ale drahý, druhý dárek se ti moc nelíbí, ale je levnější. Který dárek koupíš a proč?</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	koupí hezký a drahý dárek, aby se líbil	8	12	20	67	
2	koupí levný dárek, aby ušetřil	2	2	4	13	
3	koupí hezký a drahý dárek (bez udání důvodu)	1	2	3	10	
4	koupí drahý dárek, aby lépe vypadal před oslavencem	0	1	1	3	
5	koupí sice levný dárek, ale je "od srdce"	1	0	1	3	
6	záleží na ceně	0	1	1	3	
		12	18	30		

Tabulka č. 16. HP a HO estetické a ekonomické (VG)

	Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG)		Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 5					
	<i>Kupuješ dárek k narozeninám a rozhoduješ se, kterému dáš přednost: Jeden dárek je hezký, ale drahý, druhý dárek se ti moc nelíbí, ale je levnější. Který dárek koupíš a proč?</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	koupí hezký a drahý dárek, aby se líbil	6	6	12	40	
2	koupí hezký a drahý dárek, na dárku se nešetří	5	4	9	30	
3	záleží na vztahu k oslavenci	6	1	7	23	
4	koupí levný dárek, neboť šetří	1	1	2	7	
		18	12	30		

Tato modelová situace zjišťuje, zda převáží u žáků estetické nebo ekonomické hodnoty. Většina žáků obou škol (celkem 67% ZŠGJ a 70% VG) koupí hezký dárek proto, aby se líbil, na dárku nešetří. Pro 23% VG je při nákupu dárku rozhodující vztah k oslavenci. Na ceně záleží 3% VG, ale ani cena nemění jejich úmysl věnovat dárek „ze srdce“. Z důvodu šetření koupí levný dárek 13% ZŠGJ a 7% VG.

Estetické hodnoty převažují u žáků obou škol, to znamená, že se neliší.

Modelová situace č. 6

Tabulka č. 17. Morální HO (ZŠGJ)

	Škola: ZŠ Generála Janouška (ZŠGJ)		Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 6					
	<i>Dva spolužáci ukradli spolužačce mobilní telefon. Ty jsi byl/a svědkem krádeže. Spolužačka pláče a telefon všude hledá. Řekneš jí pravdu a pomůžeš odhalit zloděje? Pokud ano, zdůvodni své rozhodnutí.</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	pomůže odhalit zloděje (bez udání důvodu)	3	4	7	23	
2	pomůže odhalit zloděje, krást a lhát se nemá	2	4	6	20	
3	pomůže odhalit zloděje, krádež způsobila smutek	4	1	5	17	
4	pomůže odhalit zloděje, spolužačka je kamarádka	2	1	3	10	
5	pomůže odhalit zloděje, když nebudou jeho/její kamarádi	1	2	3	10	
6	pomůže odhalit zloděje, i když se mu/jí přičí žalování	1	0	1	3	
7	pomůže odhalit zloděje, i když jsou jeho/její kamarádi	0	1	1	3	
8	pomůže odhalit zloděje, vždy říká pravdu	0	1	1	3	
9	pomůže odhalit zloděje, je to začátek šikany	0	1	1	3	
10	sám/sama přesvědčí zloděje k navrácení kradené věci	0	1	1	3	
11	vyřeší situaci násilím	0	1	1	3	
		13	17	30		

Tabulka č. 18. Morální HO (VG)

	Škola: Soukromé gymnázium ARCUS (VG)		Věk: 13 - 14 let			
	DOTAZNÍK: Otázka č. 6					
	<i>Dva spolužáci ukradli spolužačce mobilní telefon. Ty jsi byl/a svědkem krádeže. Spolužačka pláče a telefon všude hledá. Řekneš jí pravdu a pomůžeš odhalit zloděje? Pokud ano, zdůvodni své rozhodnutí.</i>					
Volba		Dívky	Chlapci	Celkem	%	
1	pomůže odhalit zloděje, je to přirozené a správné	11	3	14	47	
2	pomůže odhalit zloděje, krást se nemá	2	3	5	17	
3	pomůže odhalit zloděje, vžívá se do chlapcovy situace	2	2	4	13	
4	pomůže odhalit zloděje, ale nechce se příliš angažovat	1	2	3	10	
5	přesvědčí zloděje, aby věc kradenou vrátili	2	0	2	7	
6	pomůže odhalit zloděje, ale žalování se mu/jí přičí	0	1	1	3	
7	pomůže odhalit zloděje za polibek od dívky	0	1	1	3	
		18	12	30		

Poslední modelová situace má u žáků obou škol odhalit morální hodnotové orientace, které se projeví v morálním jednání. Žáci obou škol se zcela samozřejmě zapojí do řešení situace, protože takový postoj k ní považuje za správný a jednání spolužáků za amorální.

10% ZŠGJ podmiňuje pomoc při odhalení zlodějů vztahem k nim, další (3%) na obou stranách mají zábrany proto, že se jim přičí žalování na spolužáky.

Svým způsobem se rozhodne situaci řešit 6% ZŠGJ a 10% VG. 10% VG se nechce příliš angažovat, i když se nebrání pomoci krádež odhalit.

Na základě analýzy výsledků můžeme konstatovat, že hodnoty žáků ZŠGJ a žáků VG se neliší.

3. Interpretace výsledků šetření prostřednictvím nedokončených vět

Z písemných výpovědí žáků ZŠGJ a žáků VG, které byly zaznamenány u 15 nedokončených vět, byla provedena důkladná kategorizace hodnot nejprve podle charakteru hodnot, potom podle jednotlivých oblastí. Každá jednotlivá výpověď byla posuzována jako volba hodnoty, protože u některých položek bylo uváděno víc odpovědí.

Zajímalo nás, jaké hodnoty žáci obou škol preferují, které jsou pro ně prioritní, a zda se alespoň v některých shodují. Vycházeli jsme z předpokladu, že dospívající obecně vyznávají podobné hodnoty, snadno podléhají trendům a momentální náladě ve společnosti, nejčastěji ve skupině vrstevníků.

Předpoklad 2:

U dospívajících navštěvujících základní školu (ŽZŠ) a dospívajících navštěvujících víceleté gymnázium (ŽVG) nejsou rozdíly v dominujících hodnotových preferencích.

Na základě dostatečného množství dat získaných prostřednictvím 15 nedokončených vět bylo možné zjistit, jakým hodnotám žáci obou škol dávají přednost. Sestavili jsme přehlednou tabulku (tabulka č. 19) obsahující nejčastější výpovědi žáků, která je současně informačním zdrojem o preferovaných hodnotách.

V příloze č. 4 diplomové práce jsou data získaná z nedokončených vět zpracována v tabulkách pro každou nedokončenou větu zvlášť. Do tabulek byly vepsány autentické výpovědi žáků.

Zajímalo nás především, jaké hodnoty dominují na prvních třech místech. Potěšující zprávou je, že první místo díky nejčastější volbě žáků získala *rodina*, po ní následují *kamarádi*. Tato skutečnost svědčí o tom, že i když dospívající unikají do svého vlastního světa a neradi podléhají jakékoli kontrole, nevjímaje kontrolu rodičů, nenechají si vzít

pocit jistoty, kterou jim, především rodina dobře fungující, poskytuje. Hodnota rodiny má ve struktuře jejich hodnot výsadní postavení.

Upřednostňovaná hodnota rodiny a přátelství má i další rozměr. Skrývá se za nimi síť vztahů, udržovaných v rámci rodiny i mezi kamarády, pocit, že jedinec někam patří, má se o koho opřít a jistá forma útočiště před světem.

Třetí nejčastěji se v odpovědích objevující hodnota, je kariéra. Žáci kariéru spojují zejména s budoucností. Ačkoli je vizí příštích let, již nyní plánují svou budoucnost.

Pro lepší názornost zobrazených údajů připojujeme graf.

Tabulka č. 19. Dominující HP žáků ZŠGJ a VG

VOLBA	HODNOTA	ZŠGJ	%	HODNOTA	VG	%
1	rodina	54	25	rodina	55	23
2	kamarádi	31	14	kamarádi	49	21
3	kariéra	21	10	úspěch	19	8
4	vzdělání	18	8	kariéra	19	8
5	úspěch	12	6	duševní krása	17	7
6	peníze	12	6	život	12	5
7	duševní krása	11	5	vzdělání	10	4
8	zdraví	10	5	peníze	10	4
9	sláva	10	5	zdraví	10	4
10	život	9	4	láska	7	3
11	láska	9	4	hmotné bohatství	6	3
12	hmotné bohatství	7	3	fyzická krása	6	3
13	životní pohoda	6	3	sláva	5	2
14	fyzická krása	3	1	jídlo	4	2
15	nesmrtelnost	3	1	nesmrtelnost	3	1
16	jídlo	0	0	životní pohoda	3	1

Vzhledem k našemu vtyčenému cíli zkoumání nás zajímaly především hodnoty, které u žáků obou škol dominují. Z údajů vyplývá, že jednoznačně dominující hodnotou je u žáků ZŠGJ i VG rodina, dokonce se liší jen nepatrně, tj. o 1 volbu navíc u VG.

Druhou nejčastěji volenou hodnotou je u žáků obou škol *hodnota přátelství*. Rozdíl mezi počtem voleb žáků ZŠGJ a žáků VG je o něco větší, tj. 18 ve prospěch VG, ale nic to nemění na faktu, že u žáků obou škol je tato hodnota jednou z nejpreferovanějších.

Triádu uzavírá hodnota *kariéra* u žáků ZŠGJ a *úspěch* u žáků VG. Jak bylo již uvedeno v rozboru výsledků výše, žáci si už nyní, ve školních lavicích, uvědomují, jak je důležité myslet na budoucí profesní život a podle toho přizpůsobit své snažení ve škole. Kariéra a úspěch úzce spolu souvisí, protože být úspěšný v práci znamená budovat si kariéru.

Žáci obou škol se shodují i v dalších volbách hodnot. Nepatrný je rozdíl co do počtu voleb u hodnoty *peníze* (o 2 volby víc u žáků ZŠGJ).

Ani u dalších hodnot se počty voleb žáků ZŠGJ a VG příliš neliší nebo rozdíly jsou jen malé, což potvrzuje i hodnota v procentech.

Tuto část interpretace výsledků výzkumu uzavíráme konstatováním, že v dominujících hodnotách dospívajících nejsou rozdíly, čímž současně potvrzujeme předpoklad.

Předpoklad 3:

Dospívající dívky navštěvující základní školu (ŽŽŠ) se výrazně neliší v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích ve srovnání s dospívajícími dívkami navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG).

Tabulka č. 20. Porovnání HP dívek ze ZŠGJ a VG

VOLBA	HODNOTA	DÍVKY (ŽŽŠ)	%	HODNOTA	DÍVKY (ŽVG)	%
1	rodina	24	23	rodina	39	26
2	kamarádi	20	19	kamarádi	38	26
3	úspěch	10	9	kariéra	15	10
4	vzdělání	8	8	duševní krása	10	7
5	kariéra	7	7	úspěch	10	7
6	život	6	6	život	8	5
7	duševní krása	6	6	láska	7	5
8	zdraví	5	5	zdraví	7	5
9	láska	4	4	vzdělání	4	3
10	životní pohoda	4	4	sláva	3	2
11	sláva	3	3	peníze	3	2
12	peníze	3	3	nesmrtelnost	2	1
13	hmotné bohatství	2	2	fyzická krása	2	1
14	fyzická krása	2	2	hmotné bohatství	0	0
15	nesmrtelnost	2	2	sport	1	1

V hodnotových preferencích (HP) dívek obou škol opět převažuje hodnota *rodiny a přátelství*, následuje *kariéra* u dívek (ZŠGJ) a *úspěch* u dívek z VG.. Soudíme na základě volby, že dospívající přikládají význam i úspěchu. Jedním z důvodů může být současný trend ve společnosti protěžovat úspěšné lidi.

Překvapivě je například *láska* co do počtu voleb umístěna až v polovině tabulky, ale na druhé straně dostaly přednost takové hodnoty, jako *duševní krása*, *život* nebo *zdraví*.

Hodnotu *peněz*, stejně jako *hmotné bohatství* dívky obou škol patrně nepovažují za natolik důležité, neboť jsou umístěny až na konci tabulky se shodným počtem voleb.

Je třeba rovněž upozornit na skutečnost, že v preferovaných hodnotách na prvních třech místech se dívky obou škol shodují, i když se rozcházejí v počtech voleb: u dívek ZŠGJ dosahují zhruba poloviny voleb dívek VG. Nicméně tuto diferenci můžeme tolerovat právě proto, že hodnoty na prvních třech místech volil poměrně velký počet dívek ve srovnání s počtem voleb u hodnot následujících. Na základě toho proto můžeme konstatovat, že hodnoty dívek obou škol se výrazně neliší.

Předpoklad 4:

Dospívající chlapci navštěvující základní školu (ŽZŠ) se výrazně neliší v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích ve srovnání s dospívajícími chlapci navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG).

Tabulka č. 21. Porovnání HP chlapců ze ZŠGJ a VG

VOLBA	HODNOTA	CHLAPCI (ŽZŠ)	%	HODNOTA	CHLAPCI (ŽVG)	%
1	rodina	30	27	rodina	16	19
2	kariéra	14	13	kamarádi	11	13
3	kamarádi	11	10	úspěch	9	10
4	vzdělání	10	9	peníze	7	8
5	peníze	9	8	duševní krása	7	8
6	sláva	7	6	hmotné bohatství	6	7
7	duševní krása	5	5	vzdělání	6	7
8	hmotné bohatství	5	5	život	4	5
9	zdraví	5	5	fyzická krása	4	5
10	láska	5	5	kariéra	4	5
11	život	3	3	jídlo	4	5
12	úspěch	2	2	zdraví	3	3
13	životní pohoda	2	2	sláva	2	2
14	nesmrtelnost	1	1	nesmrtelnost	1	1
15	fyzická krása	1	1	láska	0	0
16	jídlo	0	0	sport	0	0

Největší počet voleb byl zaznamenán u hodnoty *rodina*, i když se počty liší o jednu polovinu. Větší počet voleb je na straně chlapců ZŠGJ. Chlapci ze ZŠGJ pokládají za významné hodnoty *peníze*, *kariéru* nebo *slávu*, o čemž vypovídá jejich umístění v 1. polovině tabulky. Překvapivý je u těchto chlapců počet voleb u hodnoty *vzdělání*, které se

díky tomu dostalo na 4. místo v tabulce. Očekávali jsme opačný výsledek, tj. vyšší počet voleb u chlapců z VG, protože že se jim dostává kvalitnějšího vzdělání vzhledem k typu školy, kterou navštěvují. Pro ně je jednou z nejvyšších hodnot *úspěch*, stejně jako *hodnota přátelství*. Úspěch je považován nejen mezi dospívajícími za důležitý, protože přináší do života spokojenost a motivuje k dalším výkonům. To si patrně uvědomují i dospívající, protože *úspěch* jako hodnota se u nich objevuje na předních příčkách jejich hodnotového řebříčku.

Srovnání hodnotových preferencí chlapců ZŠGJ a VG ukázalo, že jejich hodnotové zaměření se výrazně neliší, v některých hodnotách, se dokonce shoduje.

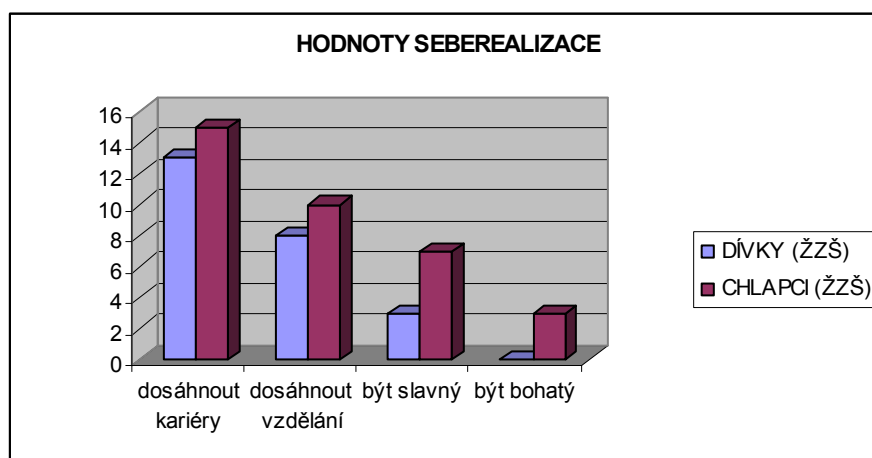
U žáků obou škol se v shromážděných odpovědích objevovaly také hodnoty, které můžeme charakterizovat jako *hodnoty seberealizace*. Výpovědi a formulace některých žáků svědčí o tom, že dospívající mají ve věku 13 – 14 let většinou jasnou představu, jakým směrem se chtějí ubírat, na co se zaměřit po skončení školy.

Graf č. 1 ukazuje na větší ambice chlapců ze ZŠGJ, kteří chtějí dosáhnout kariéry, vzdělání, být slavní a bohatí.

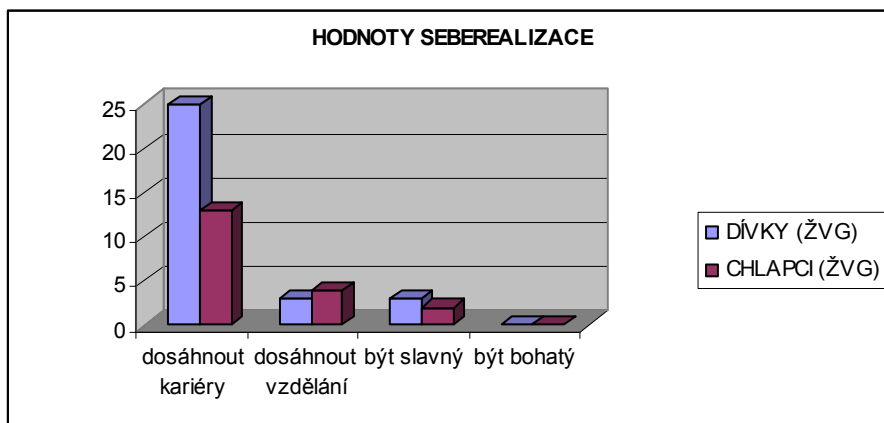
Dosáhnout kariéry chtějí ve VG naopak dívky, chlapci se chtějí více vzdělávat, a dívky touží být slavné.

Snažili jsme se postihnout ambice a aspirace dospívajícího člověka a výsledná data převést do následujících grafů.

Graf č. 1. Hodnoty seberealizace dívek a chlapců ZŠGJ



Graf č. 2. Hodnoty seberealizace dívek a chlapců VG



V závěru empirického šetření jsme hodnoty a hodnotové preference žáků, které byly po celou dobu předmětem našeho badatelského zájmu, převedli na jednotlivé oblasti: *sociální, ekonomickou, morální a estetickou*.

Výsledek převodu potvrdil, co napovídaly výsledky šetření od začátku, a to, že dominující oblastí u žáků ZŠGJ i žáků VG je *hodnotová orientace sociální*, po ní následuje *hodnotová orientace morální*.

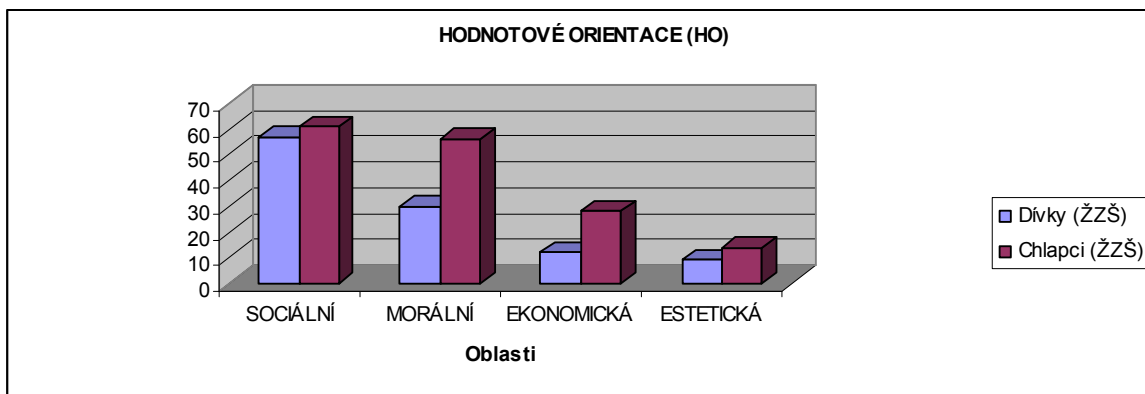
Tabulka č. 22. Hodnotové orientace (HO) žáků ZŠGJ

Volba	HO	Dívky (ŽŽŠ)	Chlapci (ŽŽŠ)	Celkem	%
1	SOCIÁLNÍ	57	61	118	44
2	MORÁLNÍ	30	56	86	32
3	EKONOMICKÁ	12	28	40	15
4	ESTETICKÁ	9	14	23	9

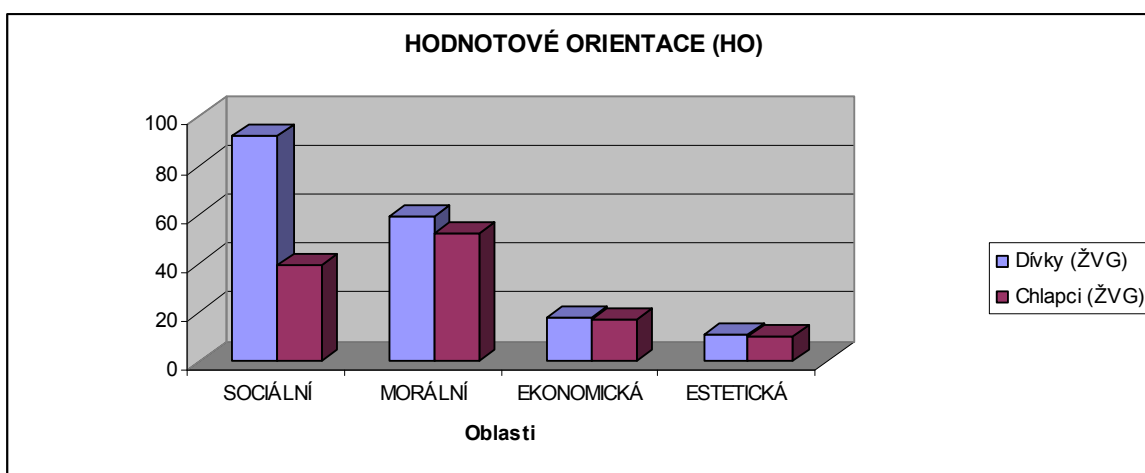
Tabulka č. 23. Hodnotové orientace (HO) žáků VG

Volba	HO	Dívky (ŽVG)	Chlapci (ŽVG)	Celkem	%
1	SOCIÁLNÍ	92	39	131	44
2	MORÁLNÍ	59	52	111	37
3	EKONOMICKÁ	18	17	35	12
4	ESTETICKÁ	11	10	21	7

Graf č. 3. Hodnotové orientace (HO) žáků ZŠGJ



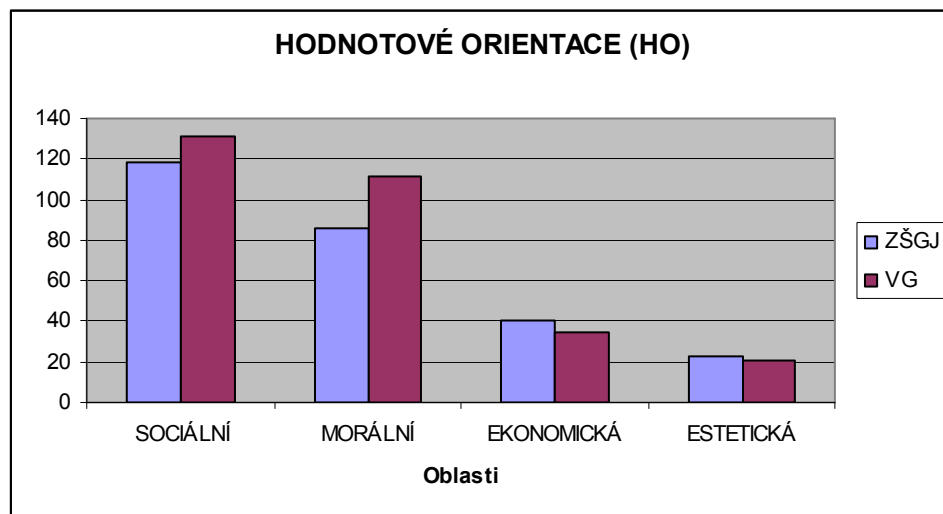
Graf č. 4. Hodnotové orientace (HO) žáků VG



Grafické znázornění (graf č. 3) demonstruje rozdíl ve všech oblastech hodnotových orientací, v nichž chlapci ze ZŠGJ převyšují dívky ze stejné školy. V oblasti morální a ekonomické je rozdíl větší.

Grafické znázornění (graf č. 4) ukazuje na opačný výsledek. V sociální a morální oblasti hodnotových orientací převyšují dívky VG chlapce ze stejné školy. V oblasti sociální je rozdíl markantní a můžeme si jej vyložit větší vyspělostí a zralostí dívek stejného věku.

Graf č. 5. Porovnání hodnotových orientací (HO) u žáků ZŠGJ a žáků VG



8. Závěry výzkumu

8.1 Obsahové závěry

- **Předpoklad 1**, že mezi dospívajícími navštěvujícími základní školu (ŽZŠ) a dospívajícími navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG) nejsou v hodnotových preferencích a jednotlivých oblastech hodnotových orientací výrazné rozdíly, se potvrzuje.
- **Předpoklad 2**, že u dospívajících navštěvujících základní školu (ŽZŠ) a dospívajících navštěvujících víceleté gymnázium (ŽVG) nejsou rozdíly v dominujících hodnotových preferencích, se potvrzuje.
- **Předpoklad 3**, že dospívající dívky navštěvující základní školu (ŽZŠ) se neliší v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích ve srovnání s dospívajícími dívkami navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG), se potvrzuje.
- **Předpoklad 4** tvrdící, že dospívající chlapci navštěvující základní školu (ŽZŠ) se výrazně neliší v hodnotových preferencích a hodnotových orientacích ve srovnání s dospívajícími chlapci navštěvujícími víceleté gymnázium (ŽVG), se potvrzuje.

8.2 Metodologické závěry

V empirickém šetření byly pro sběr a vyhodnocení dat užity tři techniky:

První technika – ***anketa*** - nám posloužila k zjištění hodnot obecného charakteru. Žáci obou škol (ZŠGJ a VG) vysvětlili pojem hodnota na základě vlastního uvážení, neměli možnost volby. Pod pojmem hodnota si především představují nějakou hmotnou věc nebo hodnotu peněžní. Objevily se rovněž odpovědi, které za hodnotu považují lidské vztahy.

Druhá technika – ***řešení modelových situací*** – nám umožnila zjišťovat hodnotové preference a hodnotové orientace žáků obou škol (ZŠGJ a VG). Na základě předložených

šesti příběhů se žáci rozhodovali, jak situaci vyřeší, jaký postoj zaujmou. Prostřednictvím této techniky jsme získali informace o hodnotových orientacích (sociálních, morálních, ekonomických nebo estetických).

Třetí technika – ***nedokončené věty*** – nám nepomohla odhalit pouze hodnoty obecné, hodnotové preference a hodnotové orientace, které jsme zjišťovali pomocí obou výše zmíněných technik, ale také hodnoty seberealizace nebo zájmového zaměření.

V procesu šetření se ukázalo, že výběr výzkumných technik byl pro tento druh empirického šetření velmi vhodný. Ačkoli bylo šetření prováděno na malém vzorku respondentů, přesto jsme získali velmi cenné výpovědi o hodnotovém zaměření dospívajících ve věku 13 -14 let. Žáci měli sami volit způsob řešení předložené situace, který v mnoha případech překvapil jejich zralým přístupem. Způsob vyjadřování žáků základní školy (ŽZŠ) se nepatrně lišil od vyjadřovacích schopností žáků gymnázia (ŽVG).

Výpovědi žáků byli zaznamenány jako „volba“, protože v mnoha případech žáci uváděli víc než jednu odpověď. Z tohoto důvodu jsme při vyhodnocování pracovali s „volbou“, tj. převáděli jsme počet voleb na procenta (za celek byl považován počet získaných odpovědí u každé otázky/formulace). Výsledná data byla zpracována a přenesena do tabulek a grafů. Vyhodnocování vycházelo z předem stanovených předpokladů. Výsledky jsme získali na základě srovnání výpovědí – „voleb“ žáků obou škol.

8.3 Diskuse a využití získaných poznatků v praxi

Sociologické výzkumy u nás i v zahraničí potvrzují, že mladá generace nemá ustálený hodnotový systém. Mladé lidi často odsuzujeme za jejich povrchnost v konání, za to že za hodnotami jako je láska, rodina, důvěra, čestnost nebo dobro nevidí hlubší význam nebo dokonce jimi opovrhují. Avšak je na nás, dospělých, abychom jim smysl těchto hodnot zdůrazňovali správným vedením, výchovným působením a vlastním příkladem.

Většinu hodnot každý člověk přebírá od raného dětství ze svého nejbližšího okolí, kterým je rodina, v níž žije. Pod jejím vlivem se utváří hodnotový systém. Je-li prostředí rodiny patologické, nebo dokonce chybí, pojmání hodnot jako je dobro, láska nebo

pravda, je značně zdeformované. Mladý člověk nerad přiznává svou bezradnost, kterou brzy odhalíme v jeho neadekvátním chování, které, když nezasáhneme, se může vystupňovat do nepřiměřené reakce nebo agresivity. Je to jakýsi způsob obrany proti bezradnosti a nejistotě.

V návratu k původním hodnotám může kromě rodiny pomoci i škola, konkrétně každý pedagog, s nimž se mladý člověk setkává. Pedagog může leccos ovlivnit svým etickým chováním, respektováním individuality a porozuměním mladým lidem, kteří se nevyznají sami v sobě a očekávají od nás, dospělých, že jim ukážeme správnou cestu, po které mají kráčet. I přesto, že na mladé lidi útočí spousta nástrah, měli bychom se pokusit jim všechny nabízející se „pseudohodnoty“ nahradit hodnotami pravými.

Výsledky empirické sondy poslouží k tomu, aby apelovaly na pedagogy, kteří mohou vedle rodiny ještě daleko výrazněji přispět do výchovního procesu a váhou své autority napomoci formování dospívajících osobností. Velký přínos výsledků výzkumu vidím proto ve školství, jehož instituce mohou mít významný podíl na regulaci chování a jednání dospívajících.

Tato empirická sonda měla připravit půdu pro další, rozšířené šetření, které bychom chtěli uskutečnit v blízké budoucnosti. Uvědomujeme si, že šetření bylo provedeno pouze na malém vzorku, proto nepřineslo všechny očekávané výsledky. Nebylo použito statistických metod, které by zcela jistě poskytly přesnější výsledná data. Jsme si vědomi tohoto nedostatku, proto ho budeme brát na zřetel, bude-li proveden následný, rozšířený výzkum.

ZÁVĚR

V diplomové práci se stala těžištěm problematika hodnot a hodnotové orientace. Ve výběru tématu byl podnětem zájem dozvědět se, jaké hodnoty současný mladý člověk preferuje, které naopak odsouvá na konec svého hodnotového řebříčku.

V první, teoretické části, byla problematika hodnot a hodnotových orientací nahlížena z mnoha úhlů, podpořena zejména argumenty a výsledky psychologických výzkumů. Nemalý prostor v 1. části byl věnován vývoji osobnosti, významnému procesu zvanému interiorizace hodnot, jehož výsledek se projeví ve vlastnostech, postojích a jednání každého člověka. Zvláštní pozornost byla věnována období dospívání, kdy si mladý člověk utváří obraz o světě, a také svůj hodnotový systém.

Ve druhé, empirické části, byly hodnoty a hodnotové orientace analyzovány prakticky, pomocí technik k tomu sloužících.

Prostřednictvím ankety, modelových situací a nedokončených vět byly zjišťovány hodnoty a hodnotové orientace ekonomické, sociální, estetické a morální, stejně jako hodnoty projevující se v osobnostních rysech, zájmech nebo profesním zaměření, hodnoty vzdělání a seberealizace, ale i hodnoty konzumního charakteru. Předmětem analýzy byly rovněž hodnoty dominující.

Výsledky výzkumu byly zpracovány a přeneseny do tabulek a grafů.

Empirické šetření bylo přínosné z mnoha důvodů. Především bylo pro nás informací o tom, jak přemýšlí a co cítí dospívající, když se má pro něco rozhodnout, něco upřednostnit v svém výběru. Výpovědi dospívajících nám umožnily proniknout do světa dospívajících, abychom je mohli lépe pochopit, a samozřejmě usměrnit nejen ve výběru hodnot.

Seznam použité literatury

- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim : Mach, 1991.
- ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno : Doplněk, 1997.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997.
- GRÁC, J. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava : SPN, 1979.
- GRAHAM, P. *THE END OF ADOLESCENCE*. Oxford : 2004.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2007.
- HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace, 1.díl*. Liberec : Technická univerzita, 1996.
- KON, I. S. *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha : SPN, 1986.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov : ManaCon, 1996.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1997.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 1994.
- MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha : Odeon, 1981.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 1997.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004.
- SBORNÍK PRACÍ AUTORŮ KATEDRY FIOFOSIE A SOCIÁLNÍCH VĚD PedF UK. *Hodnoty a vzdělání*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004.
- ZBOŘIL, B. *Problémy hodnoty, díl I.: Poznání, hodnocení a tvoření norem*. Ostrava : Oldřich Havlický, 1947.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Anketa

Příloha č. 2: Řešení modelových situací

Příloha č. 3: Nedokončené věty - zadání

Příloha č. 4: Nedokončené věty – soubor výpovědí žáků